

Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Ciências Humanas- IH

Departamento de História- His

Gisely Cardoso da Silva

**Interfaces entre
o Ensino de História da África e a Educação das
Relações Étnicorraciais**

Brasília- DF

2012



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Ciências Humanas- IH

Departamento de História- His

Gisely Cardoso da Silva

Interfaces entre o Ensino de História da África e a Educação das Relações Étnicorraciais

Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de bacharel em História.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva

Co-orientadora: Profa. Dr. Renísia Cristina Garcia Filice

Brasília- DF

2012

Silva, Gisely Cardoso da.

Interfaces entre o Ensino de História da África e a Educação das Relações Étnico-Raciais/ Gisely Cardoso da Silva. – Brasília, 2012.

Monografia _ Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas- Departamento de História, 2012.

Orientadores: Doutor Anderson Ribeiro Oliva
Doutora Renísia Cristina Garcia Filice

1.Ensino de História da África. 2.Educação das Relações Étnico-Raciais. 3.Livros Didáticos

Gisely Cardoso da Silva

Interfaces entre o Ensino de História da África e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de bacharel em História.

Aprovado em:

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva_ Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice_ Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Susane Rodrigues de Oliveira_ Universidade de Brasília

Dr^a. Marta da Silva Holanda Lobo_ Ipea

*Dedico esta monografia à minha mãe, Maria de Fátima da Silva Cardoso, e à minha irmã, Kelly Cardoso da Silva, sem as quais eu jamais poderia chegar a lugar algum.
Obrigada por tudo!*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha mãe, Maria de Fátima, minha companheira, orientadora, amiga de todas as horas e maior incentivadora, que me guiou em todos os momentos da realização deste trabalho. À minha irmã pelas dicas e pelas conversas cotidianas.

Em especial agradeço aos meus orientadores, Renísia Cristina Garcia Filice, nas leituras criteriosas, nas conversas constantes, nos puxões de orelha durante a realização do trabalho e nas contribuições teóricas, e Anderson Ribeiro Oliva, por de imediato aceitar a proposta de trabalho e complementar a temática com revisões, indicações de leituras e sugestões preciosas.

Agradeço às professoras Susane Rodrigues e Marta Lobo pela disponibilidade em ler meu trabalho e realizar contribuições decisivas para seu melhoramento na composição da banca avaliadora.

Agradeço aos grupos que acompanharam minha trajetória acadêmica na Universidade de Brasília incentivando leituras e aprimorando discussões. Ao Afroatitude, que me possibilitou a realização de pesquisas de iniciação científica, e ao GEPPHERG- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação das Relações Raciais e de Gênero, pelas leituras e discussões que tanto contribuíram e contribuem para minha formação acadêmica.

Agradeço a todas as amigas e a todos os amigos que acreditaram na realização deste trabalho e de maneiras específicas contribuíram para sua conclusão.

Lista de Abreviações

DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN-ERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

MEC- Ministério da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN's de História- Parâmetros Curriculares Nacionais de História

PCN's Ensino Médio- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FNB- Frente Negra Brasileira

TEN- Teatro Experimental do Negro

MNUCDR- Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial

MNU- Movimento Negro Unificado

SEE-SP- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos

Caldeme- Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino

SAAN- Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte

ENEN- Encontro Nacional de Entidades Negras

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Lista de Imagens

- Imagem 1- Imagem de 1910, na África Equatorial: escravo negro aprisionado para ser vendido-----57
- Imagem 2- O barco do guarda-mor (no alto) e Cenas da Rua Direita (as duas imagens acima), de Paul Harro-Harring, 1840-----58
- Imagem 3- Mulher dança durante a festa de Xangô, em Fortaleza (CE), em 2003-----60
- Imagem 4- Feira livre na cidade de Cotonu, no Benim. Foto de 2006-----61
- Imagem 5- Manifestação em apoio à eleição de Nelson Mandela em 1994. Na faixa, lê-se: “Adeus, *apartheid*; não volte mais” (à esquerda). Herança do *apartheid* na África do Sul: banheiros separados para homens brancos e negros no centro de Johannesburg, em 2001 (à direita)-----62
- Imagem 6- Escultura em latão da cabeça de uma rainha-mãe iyobá, 23,5 cm de altura, do século XVI, reino de Benin, Nigéria-----63
- Imagem 7- Escultura ioruba representando Exú, feita no século XX-----64
- Imagem 8- Adap.: ANTUNES, Celso. Atlas geográfico escolar. São Paulo: Ática, 2002, p. 14-----65
- Imagem 9- Adap.: MELLO E SOUZA, Marina de. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, p. 17 (no topo da figura); MELLO E SOUZA, Marina de. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, p. 20 (no meio da figura); MELLO E SOUZA, Marina de. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, p. 15 (abaixo da figura)-----66

Resumo

O presente trabalho de conclusão de curso realiza uma análise das relações inerentes ao ensino de História da África em suas interfaces com a educação das relações étnicorraciais no contexto educacional brasileiro. O aparato teórico foi definido por meio da articulação entre as demandas dos movimentos sociais negros e as políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro com vistas à desconstrução de práticas racistas, destinadas às populações negras africanas e à população negra brasileira, dentro da escola. Entendendo o ambiente escolar como espaço no qual os estereótipos e estigmas destinados a essas populações negras se (re)significam, são utilizados como fontes documentais três livros didáticos do Ensino Médio lançando luz às mudanças já realizadas após a lei 10.639/2003, e evidenciando a necessidade de conectar o ensino de História da África e educação étnicorraciais no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de História da África; Educação das Relações Étnicorraciais; Livros Didáticos de História.

Sumário

Memorial Educativo	11
Considerações Iniciais	14
Capítulo I - História e Políticas Públicas	18
1.1 Políticas Públicas Antirracistas	18
1.2 Movimentos sociais negros: Caminhos percorridos até o Artigo 26-A	25
1.3 Texto e Contexto: Invisibilidades e equívocos de leitura	31
Capítulo II - A África entre olhares	35
2.1 Olhares europeus sobre África	35
2.2 O ensino de História da África	39
Capítulo III - Livros Didáticos: no contexto das imagens direcionadas à África e seus descendentes	45
3.1 Políticas Públicas para o Livro Didático	45
3.2 O Livro Didático em suas interfaces	47
3.3 A África nos Livros Didáticos	51
3.4 A Análise de imagens	54
Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas	70

Memorial Educativo

A proposta de traçar um memorial que localize o percurso escolar expondo as experiências que influenciaram e conduziram à trajetória acadêmica me parece um condicionante crucial no entendimento do trabalho a ser apresentado. Assim sendo, me deterei no que, em minhas reflexões, pareceu mais contundente nas escolhas que impulsionaram a realização do presente trabalho de conclusão de curso.

O tema proposto passou por um processo de amadurecimento e se delineou ao longo de minha trajetória acadêmica, influenciado, indiscutivelmente, pelo fato de se tratar de uma mulher negra realizando um trabalho no qual acredita. Meus olhares, minhas reflexões e meus questionamentos sobre as relações raciais no Brasil e sobre o ensino de História da África, foram decisivos na delimitação do tema a ser tratado e se formaram por meio de um processo.

Sou filha de cariocas que chegaram no Distrito Federal com expectativas de alcançar oportunidades profissionais melhores do que as oferecidas por sua terra natal. Minha trajetória escolar começa e termina em escolas públicas de Taguatinga-DF, onde iniciou minha curiosidade e meu interesse em ingressar na universidade federal. À época do ensino médio, poucos eram os estudantes que demonstravam interesse em ingressar na UnB, ou por ter que trabalhar, ou por acreditar na demora de conclusão dos cursos devido às supostas greves constantes, ou pelo simples desinteresse. Este foi um fator determinante para que muitos professores realizassem apoios mais fervorosos sobre o ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, na etapa final do ensino médio.

Por meio de uma bolsa parcial de estudos, ao terminar o ensino médio ingressei no curso de Direito da Universidade do Distrito Federal. Além das dificuldades para pagar as mensalidades, meu interesse sobre o Direito se tornou cada vez menor e, por isso, iniciei um curso pré-vestibular.

Depois de dois semestres de estudo no curso pré-vestibular passei no vestibular da Universidade de Brasília para o curso de História. Pouco mais de dois meses depois de iniciar o curso fui selecionada para integrar o grupo “Afroatitude”, que presta apoio aos estudantes cotistas em sua permanência na universidade. O grupo, à época do meu ingresso, dispunha de duas reuniões semanais nas quais discutíamos assuntos relativos às relações raciais no Brasil, além de disponibilizar as opções de realizar pesquisas de

iniciação científica ou atividades de extensão pela Universidade. Optei pelas pesquisas e junto à professora Eleonora Zicari, do Departamento de História, desenvolvi um ProIC intitulado “Mãe África: Identidades e Representações na África cantada por Clara Nunes (1972-1983)”.

Minhas reflexões junto ao “Afroatitude” continuaram, participei de seminários e congressos que tinham como foco as relações raciais no Brasil, até que foi ofertada a disciplina “História da África” ministrada pelo professor Anderson Oliva, a partir da qual pude perceber a complexidade dos estudos africanos e algumas das representações voltadas para este continente no Brasil. Ao realizar matrículas nas disciplinas da licenciatura ofertadas pela Faculdade de Educação- UnB pude perceber, durante as análises de campo, a frequência de estereótipos sobre o continente africano que circulavam entre os estudantes de diferentes faixas etárias. Meus temas de trabalho passaram então a girar em torno das temáticas ‘ensino de História’ e ‘educação das relações raciais’.

Em disciplina realizada com a professora Denise Botelho, na Faculdade de Educação, elaborei um trabalho sobre a Educação de Jovens e Adultos no qual foquei meus esforços em dialogar com meninas e mulheres negras acerca de suas visões e percepções do papel que desempenhavam na sociedade em que viviam. Posterior a isso, conheci a professora Renísia Garcia, também professora adjunta da FE-UnB, que me orientou no ProIC “Políticas Antirracistas e o ensino de História na EJA” onde esta conexão entre o ensino de História e a educação das relações raciais se tornou mais forte em minhas reflexões. Por convite da professora Renísia Garcia comecei a frequentar os encontros do grupo GERAJU- Grupo Gênero, Raça e Juventude, por ela coordenado na época, e posteriormente a integrar o grupo GEPPHERG- Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero.

O segundo semestre de 2011 foi decisivo na minha trajetória acadêmica e na delimitação do meu tema de monografia, pois ao convidar a professora Renísia Garcia-FE e o professor Anderson Oliva- His para me orientar em parceria no trabalho de conclusão de curso contei com a aceitação imediata de ambos. O apoio e a orientação de intelectuais que trabalham em perspectivas teóricas diferentes foi fortemente enriquecedora e me proporcionou novos olhares sobre a História da África e as Relações Raciais no Brasil.

A questão que se colocou foi a maneira pela qual o recorte a ser realizado na conexão entre ensino de História da África e Educação das Relações Raciais poderia se manifestar. Optei, dessa forma, pela análise de livros didáticos por entendê-los como materiais fundamentais no trabalho desenvolvido em sala de aula ao longo de toda educação básica. Foi realizado um trabalho mais teórico para que, em futuros projetos, eu possa lançar os olhares aqui percebidos e novos olhares construídos a partir da prática, por meio de uma análise de campo.

Considerações Iniciais

Os debates acerca das relações raciais e do ensino de História da África no Brasil têm conquistado espaço cada vez mais significativo nos estabelecimentos educacionais, sobretudo após as alterações trazidas à Lei 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN), pelas Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, e pela resolução que, em 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER). A partir de análises que considerem os contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais, é possível refletir sobre os motivos que levaram à regulamentação e à exigência da adoção das supracitadas leis destinadas à população negra brasileira¹ e às populações negras africanas, e que tornaram necessárias conexões, dentro do ambiente escolar brasileiro, para que sejam desconstruídas práticas discriminatórias sofridas por estas populações que tem em comum serem fenotipicamente pertencentes à ascendência africana.

A determinação sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que inclui o artigo 26-A na LDBEN, ainda gera divergências quanto aos resultados de sua efetivação nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o presente estudo identifica a relevância de conectar o ensino de História da África, no contexto brasileiro, com a Educação das Relações Étnicorraciais, no intuito de “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnicorraciais (...)” (BRASIL, 2004, p. 14). Para a realização de tal tarefa serão evidenciados percursos invisíveis em livros de História brasileiros, e caminhos que a população negra brasileira trilhou, sendo identificada com estereótipos e estigmas que a excluíram dos espaços educacionais, econômicos e políticos relegando a esse segmento racial condições elevadas de evasão escolar se comparadas ao alunado branco.

Para tanto, é necessário penetrar na relação intrínseca entre o contexto histórico brasileiro e as políticas educacionais e suas implicações nos ambientes de aprendizagem da Educação Básica. O intuito é perceber em que medida são disponibilizados, nos livros didáticos de História, os conteúdos referentes à História da África e Cultura Afro-Brasileira, de maneira a proporcionar ao alunado em geral, aos docentes e a comunidade de uma maneira mais ampla, a desconstrução de estereótipos, preconceitos e distorções

¹ Somatório da população autodeclarada preta e parda conforme definido pelo IBGE.

direcionados ao continente africano, à população afrodescendente e à população negra brasileira, conforme orientam as DCN-ERER, e estabelece a lei máxima do país, a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º determina,

“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (BRASIL, 2011, p. 8).

Por meio de uma retrospectiva histórica busca-se compreender os papéis que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da educação das Relações Étnicorraciais, perceptíveis em três livros didáticos de História, têm sido chamados a desempenhar no contexto educacional brasileiro. O que se pretende é garantir à comunidade escolar o direito de compreender os traços específicos das sociedades africanas, seu legado (re)significado no Brasil e a luta dos movimentos sociais negros pelo ensino dos conteúdos africanos. Procura-se por olhares que se distanciem do racismo estruturado em moldes específicos na sociedade brasileira².

O objeto central da investigação proposta emerge da premissa de que existem inúmeras visões, imagens e representações sobre o continente africano que se transformam, se (re)qualificam e (re)nascem em diferentes contextos espaço-temporais. Tais olhares lançados sobre África associam aos africanos grande número de estereótipos e estigmas que, apesar dos esforços no sentido contrário, marcam o desprestígio e as leituras depreciativas que recaem sobre aquela região. Nessa perspectiva, mapear algumas das representações direcionadas ao continente africano, enfrentando-as no sentido de combate ao racismo, aparece como uma ação voltada para a Educação das Relações Étnicorraciais. Entender as especificidades das populações negras africanas e da população negra brasileira torna-se, portanto, uma tarefa primordial à medida que práticas racistas e discriminatórias, no contexto brasileiro, recaem sobre esses segmentos raciais de maneira quase indistinta, tendo como locos seu fenótipo.

Com isso, o presente trabalho é ancorado numa perspectiva sócio-histórica e se detém na análise iconográfica feita sobre algumas populações negras africanas e sobre

² É referida aqui uma prática de racismo que limita os olhares da população brasileira aos traços culturais provenientes do continente Europeu, desqualificando as heranças trazidas pelo continente africano em diferentes espaços sociais.

populações afrodescendentes brasileiras presentes nos livros didáticos “História: Texto e Contexto” de 2006, “História em Rede: Conhecimento do Brasil e do mundo” de 2011 e “História Geral” também de 2006. Mais do que mostrar o que já foi feito em termos de avanços, que mesmo lentamente permanecem em curso, objetiva-se mostrar como dialeticamente a educação das relações étnicorraciais pode contribuir com ensino de História da África, e vice-versa, garantindo as especificidades inerentes a cada uma dessas áreas de ensino.

Entende-se que livros didáticos que estejam em conformidade com as orientações mais recentes sobre os conteúdos relativos ao continente africano, que consideram as mazelas, mas também os avanços, que não partem do ponto de vista do colonizador branco/europeu e que problematiza as diferentes formas de organização social das populações africanas, contribui para qualificar o olhar sobre os descendentes de africanos no Brasil. Consequentemente promove uma educação das relações étnicorraciais que por sua vez exigiu as mudanças de perspectivas nos estudos voltados ao continente africano. Em resumo, o Ensino de História da África pode contribuir para a educação das relações raciais no Brasil “[com foco no] conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (BRASIL, 2004, p. 15).

Nesse sentido, o Capítulo I traz um histórico das políticas educacionais que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais estão voltadas, direta ou indiretamente, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como para educação das relações étnicorraciais, evidenciando a trajetória dos movimentos sociais negros que a partir de suas pautas reivindicatórias por educação para a população negra impulsionaram a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 na Educação Básica e, com isso, promoveram um revisitar dos conteúdos referentes ao continente africano.

O Capítulo II traça um panorama sobre os olhares destinados ao continente africano pelas populações europeias ao longo da Antiguidade Clássica, do Medievo e da Modernidade, considerando a influência desses olhares no imaginário e nas representações construídas pela população brasileira, e que estão diretamente relacionados a aspectos das relações raciais no Brasil. Diante de tal perspectiva, é feito um levantamento de problemas que ainda se apresentam no ensino de História da África após o artigo 26-A da LDBEN e das orientações das DCN-ERER. É este imbricado

direcionamento que articula a Educação das Relações Étnicorraciais e o ensino de História da África como instrumento auxiliar no trabalho em sala de aula, e na construção de um Brasil mais consciente e menos desigual.

No Capítulo III percorremos um trajeto que perpassa as políticas voltadas para os livros didáticos, Programa Nacional do Livro Didático e Guia do Livro Didático, tendo em vista as ações governamentais que tendem a retirar dos manuais didáticos representações que naturalizam preconceitos e estereótipos, em atendimento à LDBEN. Na sequência são explorados aspectos que integram o livro didático no espaço e no tempo em que foi produzido e comercializado, entendendo-o como produto mercadológico, mas também como produto de uma indústria cultural. Finalmente é realizada a análise de imagens localizadas em três livros didáticos do ensino médio, a fim de entender os caminhos que já foram percorridos desde a implementação do artigo 26-A na LDBEN/ 1996 no tocante ao seu marco legal com foco na lei 10.639/2003 e nas DCN-ERER de 2004. Essa análise de imagens presentes nos livros didáticos tem como intuito compreender o que ainda há de recorrente no que se refere aos conteúdos voltados para o continente africano e o que já foi realizado, bem como seus impactos na educação das relações raciais no Brasil.

A LDBEN é uma determinação legal que, concomitante às DCN-ERER exige considerar os conteúdos a serem ministrados sobre o continente africano associados à análise de formas de ver e perceber a participação negra, não só como organizações sociais articuladas e estruturadas à época da colonização, mas, como ordena rever na História do Brasil, as atividades remuneradas ou não de parte da população negra no mundo do trabalho, propõem um olhar que vá além do unicamente registrado trabalho braçal realizado nas lavouras.

Por fim, as considerações finais propõem uma espécie de “desocidentalização” do saber, promovendo a construção de novas visões de mundo que considerem a existência de diferentes formações culturais, tendo em vista as recorrentes visões que se materializam sobre as populações negras africanas e sobre a população negra brasileira. Tal proposta parte da premissa de que é necessário trazer para o saber escolar vozes de saber silenciadas historicamente.

Capítulo I

História e Políticas Públicas

A proximidade entre a população negra brasileira e as políticas educacionais é marcada pelo histórico de negação de um ensino formal a que foi submetida esta população. A exclusão social e a discriminação racial, alimentadas desde a chegada de populações negras africanas no Brasil, fomentaram uma série de reivindicações por cidadania e equidade.

Neste sentido, o presente capítulo objetiva apresentar os percursos históricos, sociais e políticos que possibilitaram a promulgação da Lei 10.639/2003. Sendo assim, o estudo nesta primeira parte do trabalho levará em consideração políticas educacionais que impulsionaram ações do Estado a favor do reconhecimento das diferentes culturas e etnias presentes no espaço escolar. Como suporte para análise, é levada em consideração a trajetória da população negra dentro de movimentos sociais que lutaram e lutam contra a discriminação racial e a favor de políticas públicas antirracistas no Brasil.

1.1 Políticas Públicas Antirracistas

Considerar a cultura no âmbito de políticas públicas é fundamental na implementação das políticas afirmativas dentro do contexto no qual vive a sociedade que delas faz uso. As políticas educacionais não aparecem como algo aleatório, atendem e integram um contexto que engloba fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, resultando de jogos de poder. Diferentes agentes de poder fazem parte da definição de políticas públicas, constituídas por variados grupos, que por meio de crenças, paradigmas, códigos, signos, culturas e saberes em transformação reconfiguram as relações de poder e ditam suas necessidades. Portanto, “políticas públicas é a ação do Estado que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja ela econômica ou social” (BONETTI, 1998, p. 21 apud FILICE, 2011, p. 104).

Uma política consiste em um conjunto de procedimentos resultantes de relações de poder e se destinam a solucionar problemas ou conflitos de forma pacífica. No caso

das políticas públicas um elemento chave é o bem público a que se refere. Em parte, a atividade política exercida pelo Estado remonta a uma tentativa de satisfazer demandas que lhes são dirigidas por diferentes sujeitos e grupos sociais, ou por membros do próprio sistema público.

As políticas públicas se constituem como um programa de ação que dará visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, podem ser definidas como “o Estado em ação” (JOBERT e MULLER, 1987 apud AZEVEDO, 2004, p.59). A política educacional, ao ser elaborada, refletirá o projeto de sociedade que se pretende implementar em espaço e tempo específicos. Esse projeto será formado por forças da sociedade que, em face do poder que possuem, fazem com que seus interesses cheguem até o Estado influenciando os programas em ação (AZEVEDO, 2004 p.60). Os problemas manifestados por determinado segmento social se tornam alvo de uma política pública após seu reconhecimento por parte do Estado, todavia até que isto ocorra um tenso e conflituoso jogo se estabelece. Uma política objetiva garantir o funcionamento de determinado setor segundo as expectativas da sociedade a que se destinam.

Nesse caso, a política educacional deve ser pensada “em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 2004, p.60). Trata-se, portanto, de necessidades políticas demandadas por um grande segmento da sociedade que são viabilizadas pelo Estado. Assim, as políticas públicas são constituídas a partir de questões que se tornam “socialmente problematizadas”. Os grupos que fazem parte de determinado segmento social vão lutar para ter suas demandas atendidas pelo Estado (idem, ibidem, p.61). Com esse entendimento focar-se-á na luta, mais detalhada no tópico a seguir, dos movimentos sociais negros brasileiros na conquista por garantias educacionais.

A escola, e conseqüentemente a sala de aula, constituem espaços de interação social em que são postas em prática ações que se definem a partir de um planejamento político previamente estabelecido como um modelo educacional a ser seguido que, posto em prática, adquire feições e formas muito peculiares. Portanto, a sala de aula é um local no qual se colocam em prática ações políticas concretizadas no cotidiano escolar e envolvem as ações dos/as gestores/as, dos/as professores/as e da comunidade,

nas relações entre os membros da escola e mesmo no currículo ou na escolha dos materiais utilizados por todos nesse processo.

Nessa perspectiva, a proposta indicada é iniciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's aprovados pelo Ministério da Educação/MEC em 1996 e destinados ao Ensino Fundamental. Os PCN's estipulam cinco temas transversais dentre os quais se encontra "Pluralidade Cultural". A abordagem sobre a pluralidade cultural visa desconstruir a representação de uma cultura uniforme, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Dessa maneira, ainda que como foco resultante e não central, a educação das relações étnicorraciais aparece nos PCN's como aspecto fundamental na educação pelo respeito às diferentes culturas e etnias. A pluralidade cultural verificada nos PCN's é justificada pela necessidade de estimular a interação entre diferentes tradições e práticas culturais, alegando-se que "a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 1997, p. 60). Esse foi, portanto, um dos primeiros passos em termos de prática educacional para o reconhecimento da educação inclusiva dos diferentes sujeitos que dela fazem parte.

Com foco nos PCN's é necessário destinar um olhar cuidadoso aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História que definem as diretrizes do ensino da disciplina. Inicialmente, nos PCN's de História, é traçado um histórico sobre a disciplina, bem como as características e a importância social do conhecimento histórico. Dentre os objetivos gerais dos PCN's de História está a identificação do próprio grupo no qual se insere o indivíduo; as relações que estabelecem com outros tempos e espaços, identificando outros espaços sociais e geográficos ao longo da história; o conhecimento e o respeito ao modo de vida de outros grupos sociais; o reconhecimento de mudanças e permanências dentro de seu grupo e em outras comunidades além da valorização do patrimônio sociocultural e do respeito às diferenças culturais. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's de História indicam o conhecimento de diferentes culturas estimulando o respeito às diversas tradições culturais que compõem o ambiente escolar, mais uma vez indicando uma transversalidade com a educação das relações étnicorraciais.

No ano 2000 o Ministério da Educação, em concomitância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, definiu um novo currículo

direcionado aos jovens que se preparavam para o ingresso na fase adulta resultando nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa maneira, foi organizado um novo Ensino Médio “como parte política mais geral do desenvolvimento social” (BRASIL, 2000, p. 5) que focava na aquisição de conhecimentos básicos e na formação tecnológica e científica, preparando o aluno, sobretudo, para o mercado de trabalho. No capítulo que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias é focalizado o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao aluno “[entender] a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade” (idem, ibidem, p. 21). Assim, as mudanças sociais, e consequentemente os diferentes grupos que promovem tais mudanças, aparecem como requisito básico que possibilita compreender a sociedade que esses jovens compõem.

De outra parte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, estabelece caminhos educacionais que disciplinam a educação escolar e a associam a prática social. A lei inclui em seu texto a indicação de estudo sobre a realidade social e política brasileira, bem como as diferentes contribuições étnicas e culturais formadoras do povo brasileiro, destacando a matriz africana, a matriz europeia e a matriz indígena. O artigo 26, alterado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 por meio da inclusão do artigo 26-A, sugere que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2007, p. 19), e que no ensino de História do Brasil sejam consideradas as diferentes culturas que integram a população brasileira. Dessa maneira, também esta lei estimula o reconhecimento dos diferentes segmentos culturais e raciais presentes nas salas de aula brasileiras focando a educação das relações étniorraciais.

Posteriormente a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera o texto dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN/1996, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de estabelecer como parte do calendário escolar o dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”. Dessa maneira, “a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2004, p. 11), o que se estabeleceu como um passo fundamental na desconstrução de

desigualdades raciais e tornou viável a elaboração do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER). Para realização desse reconhecimento as políticas públicas voltadas para a educação se qualificam como “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (idem, ibidem, p. 12).

Tais considerações lançam luz sobre as implicações daquilo que efetivamente se busca compreender sobre o continente africano, sobre a cultura afro-brasileira, com vistas à educação das relações raciais como forma de combate ao racismo estruturado no Brasil. Conforme a promulgação da lei 10.639/03 foi regulamentado o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana DCN-ERER, publicado no sentido de promover uma política de ação afirmativa que, por meio de revisões curriculares tanto em relação ao continente africano quanto à participação da população negra no Brasil, visasse erradicar o racismo e a discriminação bem como estimular o estudo sobre o Continente Africano na educação básica. As DCN-ERER, de sua parte, visam atender a lei orientando docentes e demais membros do conjunto escolar na implementação do artigo 26-A.

As Diretrizes Curriculares encaminham o leitor a algumas reflexões que buscam explicar e justificar a necessidade da obrigatoriedade exigida a partir do artigo 26-A. Sugere que as políticas de reconhecimento, valorização e ações afirmativas são necessárias diante do contexto histórico em que se formaram as relações raciais no Brasil e por haver uma grande demanda da comunidade afro-brasileira que luta pela “igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos” (BRASIL, 2004, p.11). Como dito, as DCN-ERER exigem uma articulação entre História da África e Educação das Relações Étnicorraciais não como tentativa de descaracterizar aspectos relativos ao continente africano ou suas especificidades, mas no intuito de promover um ensino que amplie percepções sobre as diferentes formas de organização social, política e cultural das populações africanas se desprendendo de olhares estereotipados e preconceituosos no contexto educacional brasileiro sobre populações negras em geral. E, esta informação torna-se essencial para africanistas, especialistas em História da África e historiadores em geral na perspectiva de desconstrução das representações que

desqualificam o continente africano e possibilitam uma reeducação das relações étnicorraciais no país.

O parecer das Diretrizes compreende em sua parte inicial um texto que discorre acerca das “Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas”. Neste primeiro momento é estabelecido o dever do Estado enquanto órgão que garante direitos iguais a todos os cidadãos, no caso com relação à educação, e as ações que devem ser tomadas para a reparação de injustiças no não cumprimento dessas medidas. As políticas de reparação são, portanto, uma maneira de assegurar o ingresso e a permanência de populações excluídas dos estabelecimentos de ensino, no caso proposto a população negra. Busca-se modificar a realidade excludente garantindo o acesso a todos/as e o exercício da cidadania.

Para além das ações afirmativas, as DCN-ERER incluem em seu texto um tópico sobre a “Educação das Relações Étnicorraciais”, explicitando a importância do conhecimento acerca da História da população negra brasileira por negros e não negros e a necessidade de reconhecer e valorizar, com equidade, todos/as os/as integrantes do espaço escolar, brancos/as e negros/as. É, neste item, que são definidas responsabilidades dos estabelecimentos de ensino ao tratar temas relativos ao continente africano sem falseamentos ou reducionismos que provoquem estereotipações, visando a educação das relações raciais pelo conhecimento.

Em resumo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é dividida em três princípios a serem seguidos, são eles: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; e Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Relações Étnicorraciais e Ensino de História da África se conectam nas DCN-ERER à medida que uma alimenta a outra e imputa um movimento dialético e, conforme são lançados olhares estereotipados pela população brasileira ao Continente Africano, para que sejam evitadas distorções no ensino de História da África, é solicitada a conexão com as relações étnico-raciais não apenas como temática, mas também como prática escolar. Neste sentido, o reconhecimento do racismo e o uso de materiais orientadores como as Diretrizes Curriculares aproximam docentes e discentes de um padrão escolar que prioriza a equidade e o reconhecimento de seus membros por meio de uma formação adequada à realidade brasileira. Conteúdos

que condizem com a complexa realidade das sociedades africanas contribuem para desnaturalizações de conceitos discriminatórios educando, consequentemente, para as relações raciais.

Outro aspecto político importante foi a promulgação da lei 11.645 em 10 de março de 2008, que novamente alterou o artigo 26-A da LDBEN/96, já modificado pela lei 10.639/03, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, além do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, o da cultura Indígena. Inclui-se a História Indígena num contexto de busca pela educação indígena com material específico e formação de professores presentes na própria comunidade. A educação indígena foi inserida e proposta num contexto que se aproxima das demandas do movimento social negro, mas que ainda assim apresenta-se num contexto diferenciado. Isso implica reflexões políticas específicas, que podem ser inseridas em outro estudo a ser realizado, pois muitos são os desafios que permeiam o ensino de História no contexto do artigo 26-A da lei 10.639/03, em seu recorte racial negro.

O fato de haver “no campo da ação educativa a obrigatoriedade de conteúdos históricos programáticos para educação básica” (PEREIRA, 2008, p. 23) que inicialmente apareciam na LDBEN/96 como sugestão, já que seu texto ancorava-se em um contexto de “flexibilização curricular” (idem, ibidem, p. 23), geram um campo de conflito. Nesse caso cabe lembrar que somos produto de uma educação eurocêntrica que valoriza o ensino do mundo ocidental em detrimento das demais sociedades, incluindo as africanas e indígenas.

A lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais constituem uma resposta às reivindicações que são historicamente elaboradas e temporalmente (re)ordenadas individualmente ou no coletivo de movimentos sociais negros. O racismo, prática que se pretende combater por meio da promoção de políticas de ação afirmativa,

“mais do que uma ideia, como prática cultural, estrutura as relações sociais no Brasil, entretanto permanece obscuro, embora se materialize por meio de ações e práticas culturais, visões de mundo e convicções interiores pouco investigadas a despeito de poder ser constatado na diferenciação real entre brancos e negros” (FILICE, 2011, p. 35-36).

As transformações curriculares ocorridas antes e depois do artigo 26-A e das DCN-ERER visam promover uma transformação fundamental na sociedade brasileira

por meio do reconhecimento da herança cultural africana legada ao Brasil, da valorização da população negra brasileira, da promoção do reconhecimento de todos os seguimentos raciais e sociais em âmbito escolar e combater a discriminação racial, ainda presente no país. O histórico traçado mostra a prática de exclusão a que está submetida a população negra brasileira, e como, por meio de políticas educacionais de erradicação da discriminação racial reivindicadas ao longo da história dos movimentos sociais negros, é iniciada uma caminhada rumo à democracia.

1.2 Movimentos Sociais Negros: Caminhos percorridos até o Artigo 26-A

O processo de escravização ocorrido no Brasil, a partir da diáspora ocasionada pelo tráfico atlântico, fez com que fosse direcionado às populações provenientes do continente africano um olhar estereotipado e falacioso que efetivava, por meio da “coisificação” e comercialização dessas pessoas, ações discriminatórias. O que definia a ordem escravista era “o poder privado do senhor sobre o escravizado” (FILICE, 2007, p.23), e as populações negras escravizadas eram tratadas como mercadorias, “instrumentos produtivos”, e despossuídas de humanidade segundo o olhar dos senhores.

Excluída da educação jesuítica, das escolas de “primeiras letras” e da educação básica direcionada às crianças de até sete anos, a população negra alcançava diferentes graus de instrução sendo alfabetizada ou aprendendo novos ofícios por meio de sociedades secretas de proteção mútua ou pelo investimento dos senhores de escravizados nos “escravos de ganho” (idem, ibidem, p.27).

Ainda no período colonial, a população negra começou uma série de lutas contra o sistema vigente, e consequentemente contra o racismo³. Lutas individuais e coletivas foram comandadas pelas populações escravizadas em território brasileiro, e essas lutas reivindicavam, além da liberdade, o reconhecimento de sua condição humana. Diante desse quadro, a primeira manifestação individualmente organizada pelos escravizados foi o afrouxamento ou a recusa pelo trabalho (SANTOS, 2007, p.54).

³ Entende-se por racismo aqui “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes o ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável” por meio de características fenotípicas. “Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. (GOMES, 2005. P.52).

Dentre as organizações coletivas protagonizadas pelos escravizados está, a fuga coletiva ou individual que culminava na formação dos quilombos. Esses agrupamentos caracterizavam-se como “uma das formas concretas de confronto mais contundentes dos movimentos sócio-políticos organizados pelos negros no Brasil contra o sistema escravista/racista” (SANTOS, 2007, p.56) mostrando que as populações escravizadas antes de serem “anômicas” ou apenas “vítimas” do sistema, foram sujeitos ativos que souberam identificar situações e possibilidades galgando melhorias para si e para seus pares (NASCIMENTO, 2002, p.17). Os quilombos eram definidos como habitações que reuniam a partir de cinco escravos fugidos e constituíam um corpo militar que visava protegê-los do poder central, características que demonstram a diversidade quantitativa e organizacional dos agrupamentos. Os quilombamentos formavam grupos de resistência dentre os quais se destacou, por suas dimensões e estrutura, o Quilombo dos Palmares.

Um novo tom foi dado à vida política e econômica no Brasil a partir do fim do tráfico atlântico e das leis de abolição, o que, no entanto, estava longe de significar a melhoria na vida das populações escravizadas, de ex-escravizados e de seus descendentes. Após 1888, com a assinatura da Lei Áurea, as lutas dos ex-escravizados começaram a se destinar mais efetivamente a direitos que a privilégios (FILICE, 2007, p.25), o que elucida a consciência que alguns segmentos da população negra passaram a ter sobre sua condição na nova sociedade que se constituía.

Ações diversas das populações negras, antes e depois da Abolição da escravidão, individualmente ou em coletividades, mostraram a existência do racismo no Brasil como uma prática a ser combatida promovendo o reconhecimento e a participação da população negra em diferentes instâncias da sociedade brasileira.

Paralelamente, durante o século XIX surgiram na Europa teorias raciais que, formalizadas cientificamente, respaldaram e alimentaram o imaginário brasileiro que objetivava o ideal de branqueamento. Acreditava-se que características biológicas “inatas” a cada indivíduo justificavam as diferenças existentes entre as pessoas (NASCIMENTO, 2002, p.14). Essas ideias “científicas” que justificavam as diferenças raciais na superioridade branca e na inferioridade negra, saíram do campo científico e atingiram o imaginário brasileiro, sendo internalizadas socialmente. Posterior a isso está

o mito⁴ ou ideologia da democracia racial, tendo como representante significativo o livro *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre. Para o autor o que definia as relações sociais entre negros e brancos no país eram as diferenças de classe (NASCIMENTO, 2002, p.14). A discriminação à brasileira se metamorfoseava e fazia com que “esse ideal de democracia [impedisse] as manifestações demasiado brutais, [disfarçando] a raça sob a classe, [limitando] os perigos de um conflito aberto” (BASTIDE, 1955, p. 124 apud SANTOS, 2005, p. 13).

Posteriormente estudos desenvolvidos, na década de 1950, pela Escola Paulista de Sociologia, que contava com intelectuais como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, reforçavam essa perspectiva reconhecendo a desigualdade racial, mas na linha do “racismo residual”. Nesse sentido, o negro não se inseria na sociedade de classe por não ser capacitado para tal tarefa.

As mudanças ocorridas no modo de produção brasileiro caminhavam em direção ao capitalismo e nele não cabia a perspectiva escravista. A proclamação da República e o processo de modernização que tomou conta da primeira metade do século XX proporcionaram o surgimento de mão-de-obra qualificada nos centros urbanos em função do ciclo do café. A imigração, iniciada antes da proclamação da república com a concessão de terras do governo a colonos estrangeiros que iniciavam o trabalho familiar (SEYFERTH, 2002, p.28), passou por um processo de formulação de políticas que são intensificadas simultaneamente ao debate acerca das desigualdades de raciais no Brasil.

Na contramão das ideias propaladas pelo mito da democracia racial, e em contraposição à dinamicidade tomada pelo racismo no Brasil, grupos de movimentos sociais negros começaram a ordenar lutas de cunho político e ideológico que buscavam desconstruir os obstáculos sustentados pelo preconceito e pela discriminação racial. Dentre os primeiros movimentos ordenados por populações negras no Brasil no início do século XX, pode ser destacada a Revolta da Chibata (1910). O movimento liderado por João Cândido contou com a participação de marinheiros negros que se rebelaram em vista das ações discriminatórias de seus oficiais.

⁴ Ao analisar críticas direcionadas ao mito da democracia racial Jocélio Teles dos Santos alega que: “mito tem como pressuposto a identificação imediata com ideologia e falsa consciência, constatação que revela ingenuidades e equívocos teóricos, pois tanto a sua “desmistificação” quanto o simples “desmistificar” não produziram efeitos imediatos em termos de sua completa negação” (SANTOS, 2005, p.12).

Após a proclamação da República a luta organizada coletivamente pela população negra se estendia, principalmente, a áreas de recreação e lazer (SANTOS, 2007, p.68). Nesses espaços, buscavam promover a socialização, o lazer e a divulgação da cultura entre as elites negras, visto que sua entrada em espaços ocupados pela população branca era impedida. Nesse contexto, alguns jornais que divulgavam a existência desses espaços de socialização se destacavam entre a população negra. Com o passar do tempo, esses jornais começaram a divulgar notícias de cunho econômico e político, atingindo o debate racial e objetivando superar as desigualdades promovendo a ascensão da população negra. Diferentes jornais semanais e mensais divulgavam notícias de interesse da população negra, sobretudo na cidade de São Paulo, formando uma “Imprensa Negra” (SANTOS, 2007, p.69).

A educação era considerada pela “Imprensa Negra” uma necessidade primordial para população negra. Nesse sentido, não era difícil encontrar jornais que estimulassem a instrução educacional de maneira formal. *A Voz da Raça* (1933), por exemplo, foi um reconhecido jornal, veículo de informação e divulgação da Frente Negra Brasileira.

A Frente Negra Brasileira/FNB foi uma importante entidade da população negra brasileira contra o racismo no início do século XX. Fundada em 16 de setembro de 1931, e com seu estatuto aprovado em 12 de outubro do mesmo ano, a entidade manifestou importância que fez com que ela fosse registrada como partido político em 1936. A FNB tornou-se referência para população negra brasileira na busca por “ascensão moral e progresso material” (SANTOS, 2007, p. 75) por meio da socialização de seus membros.

A educação também foi uma das preocupações da Frente Negra que estabeleceu um projeto educacional que oferecia educação formal para a população negra. A entidade criou cursos de alfabetização e vocacionais para adultos e um colégio elementar com curso primário para crianças. Muitos fretenegrinos ministravam aulas voluntariamente para a alfabetização de adultos, para os cursos primários e mesmo para outros cursos preparatórios como de inglês e música. Além disso, não eram apenas pessoas negras que frequentavam os cursos oferecidos pela FNB. Pessoas brancas e de descendência japonesa também faziam parte do quadro de alunos da entidade.

Após ser registrada como partido político a FNB teve vida curta, pois com o advento do Estado Novo o então presidente, Getúlio Vargas, fechou todos os partidos

políticos. Em face do fechamento da FNB alguns fretenegrinos se uniram para formar uma instituição substituta chamada União Negra Brasileira. Mesmo assim, os impactos sofridos pelo golpe presidencial foram tão profundos que muitos outros não aderiram à iniciativa e a União Negra brevemente foi extinta.

Mesmo diante das complicações provocadas pelo advento do Estado Novo, outras entidades surgiram e se posicionaram contra a discriminação racial no Brasil, como foi o caso do Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, no Rio de Janeiro, e a Associação de Brasileiros de Cor, em Santos, ambas de 1938.

Em 1944 foi fundado o Teatro Experimental do Negro/ TEN por Abdias do Nascimento, no estado do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma organização que, além de lutar contra o racismo no Brasil, buscava resgatar a herança cultural africana presente no país. Segundo o fundador do TEN, “[o] Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes” (NASCIMENTO, 1980, p.68 apud SANTOS, 2007, p.88).

Na formação de atrizes, atores, diretores(as), e produtores(as) negros(as) o TEN se deparou com uma grande quantidade de pessoas humildes, trabalhadoras e muitas vezes analfabetas. Dessa maneira, o trabalho da entidade passou a ter um caráter de educação formal, se tornando esse um dos motes dos objetivos a serem cumpridos. Além da promoção de peças teatrais que versavam sobre as possibilidades de realidades que poderiam ser vividas pela população negra brasileira, o TEN organizou e patrocinou atividades intelectuais como congressos e conferências que refletiam sobre a condição das pessoas negras no Brasil. Exemplos disso são a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o 1º Congresso Negro Brasileiro (1950).

O Teatro Experimental do Negro, assim como a Frente Negra Brasileira, atendeu às pessoas negras e brancas, e reivindicou junto ao Estado, o direito de educação formal para todas as crianças sem distinção. Suas atividades foram encerradas em 1968 quando seu fundador, Abdias do Nascimento, em decorrência da Ditadura Militar, foi para o auto exílio nos Estados Unidos.

No período que compreende a Ditadura Militar brasileira os movimentos sociais negros não desapareceram por completo, no entanto, passaram por restrições que compreendiam uma realidade de repressão e opressão. No final da década de 1970 várias entidades dos movimentos sociais negros se (re)articularam em nível nacional, e em 18 de junho de 1978, na cidade de São Paulo, foi fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial/ MNUCDR. Em dezembro de 1979 a entidade modificou seu nome para Movimento Negro Unificado/ MNU.

Os membros do MNU participaram, em 7 de julho de 1978, de um ato público que foi realizado em frente ao Teatro Municipal de São Paulo. Lá estavam presentes diferentes intelectuais negros dentre os quais Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro e ex-integrante da Frente Negra Brasileira. Ao longo da década de 1980 o MNU permanece como uma forte referência cultural e política para os afro-brasileiros e instituições negras de diversificadas abrangências. A sua agenda de reivindicações, à maneira realizada pelas demais entidades já citadas, incluía a educação como um dos pontos chave para a participação da comunidade negra em diferentes esferas da sociedade brasileira.

Durante a década de 1990 uma nova fase de articulação política marca as ações das entidades dos movimentos sociais negros. Primeiramente, entre 14 e 17 de novembro de 1991, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades Negras Brasileiras/ ENEN, resultado das manifestações das entidades dos movimentos sociais negros nas décadas anteriores (SANTOS, 2007, p.161-162). Posteriormente, em 1995, houve na capital da República, Brasília, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e pela Vida*. Em encontro com o presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, foi entregue um Programa de Superação do Racismo e da Discriminação Racial, no qual havia uma pasta sobre educação que sugeria, dentre outras coisas, “monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União”⁵ (idem, ibidem, p. 167). Após este encontro, as demandas da comunidade negra representada pelos movimentos sociais chegaram até o parlamento, promovendo novos olhares sobre a situação da população negra no Brasil por parte do governo.

⁵ A escolha desse tópico do Programa de Superação do Racismo elaborado pelos membros da Marcha Zumbi dos Palmares se justifica pelo enfoque dado aos manuais didáticos no presente trabalho.

É necessário compreender que o resgate histórico até aqui traçado constitui o terreno sobre o qual se efetivaram as leis que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, levando-se em consideração as demandas solicitadas pelas entidades dos movimentos sociais negros existentes no Brasil. Refletir sobre os antagonismos de classe no Brasil, demarcados pelo racismo estruturante, é uma tarefa que, no âmbito dos conflitos e contradições sociais, nos leva a compreender de que maneira se constituiu a natureza do racismo e a invisibilidade da população negra nas esferas sociais.

1.3 Texto e Contexto: invisibilidades e equívocos de leitura

Não obstante do percurso histórico descrito até aqui, há uma naturalização das desigualdades raciais que provoca a invisibilidade social da população negra “reconstruída constantemente na sociedade, imputando-lhe uma localização social subalterna que encontra eco na experiência social cotidiana” (FILICE, 2011, p.7). Desde a ideologia do branqueamento, ou do mito da democracia racial, manifestações racistas diretas foram camufladas de forma a definir o problema das desigualdades no Brasil sobre o olhar exclusivo da análise de classes. Classe é uma categoria amplamente percebida no estudo das relações de produção e divisão do trabalho, porém, deve-se observar a existência dos meandros que existem além das relações produtivas que a conectam com outras esferas sociais.

O foco na conjuntura econômica deve considerar a atmosfera social na qual estão presentes as convicções dos diferentes sujeitos individuais e coletivos que compõem a sociedade brasileira. No Brasil, o racismo como uma construção sócio histórica aparece subentendido na análise de classes. Nesse sentido, a sustentação da estrutura capitalista da desigualdade econômica, política, social e cultural é encaminhada pelos grupos dominantes fazendo com que “a desvalorização racial e étnica do negro e do mestiço e a ausência de mobilidade [torne] visível, para esse segmento, a dominação a que estão submetidos” (FRANCISCO, 1997, p.187).

A suposta democracia racial torna o racismo à brasileira uma prática que desconsidera as divisões étnicas que se apresentam e as diferenciações culturais que se manifestam promovendo a “associação entre cordialidade, clientelismo e patrimonialismo [que] parece ser parte da explicação da manutenção de um racismo

institucional⁶não-oficial” (SALES, 2006, p. 230). Isso faz com que formas sutis ou abertas de discriminação sejam camufladas e o debate racial seja desvalorizado dentro da discussão de classes. Nessa perspectiva, a definição de raça enquanto “um constructo social, não se referindo a qualquer categoria biológica” (SILVÉRIO, 2005, p. 58) desconsidera a complexidade das relações entre negros, brancos, indígenas e amarelos no Brasil (GOMES, 2005, p. 45) restringindo olhares e os deslegitimando.

A categoria raça é, nesse sentido,

“um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (...)” (GUIMARÃES, 1999, p. 9 *apud* GOMES, 2005, p. 48).

Dessa forma, a “cultura do racismo”, aqui entendida como uma prática cultural que materializa o pensamento racista e concretiza as práticas de discriminação, está no desfavorecimento da questão racial em detrimento da questão de classe. É necessário considerar os contextos sociais e históricos brasileiro, que demonstra suas especificidades, e considerar “[a] análise concomitante de raça e classe, sem que uma seja submetida à outra, uma vez que ambas elucidam o real e desvelam a essência da desigualdade nos sistemas de ensino brasileiros” (FILICE, 2011, p. 13).

A importância da cultura na análise de políticas públicas antirracistas define as formas de se perceber a realidade brasileira em sua interface com categorias sociais que forjam as práticas cotidianas. A formação da sociedade brasileira apresenta características próprias e, portanto, estudos aprofundados que considerem a relação história, cultura e políticas públicas revelam seus ordenamentos, valores e estruturas específicas. Localizar a cultura negra na formação da identidade brasileira considerando as relações raciais e as múltiplas visões sobre cultura africana demarcam e estruturam as relações sociais no Brasil.

⁶ O racismo institucional é entendido aqui como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, de falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações” (AMMA 2008).

O processo que envolve a construção da identidade negra no Brasil é marcado “por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p. 15). A partir das perspectivas sociais e históricas que envolvem os sujeitos, múltiplas identidades se interpelam compondo “um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41). A identidade negra por sua vez

“se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (...) A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (idem, *ibidem*, p. 43).

Nesse sentido, a representação⁷ cultural construída sobre a população africana no Brasil indica uma reflexão que considere temporalidades e espaços nos quais são formulados diferentes olhares. A construção de uma identidade negra positiva numa sociedade historicamente demarcada pelo racismo compõe um desafio a ser enfrentado pela sociedade como um todo. Dando sentido ao mundo por meio das representações que fazem do real (PESAVENTO, 2003, p. 39), os indivíduos formulam suas visões muitas vezes carregadas por estereótipos, estigmas e falácias que falseiam a realidade de outros grupos e comunidades. Para, além disso, as representações incluem “processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (idem, *ibidem*, p.24) destinando a diferentes grupos posições distintas no imaginário social. Este é o caso, por exemplo, da população negra africana, que, no Brasil, apresentou e ainda apresenta uma série de representações estereotipadas e estigmas que são (re)significados temporalmente.

Tal perspectiva lança luz às denominações destinadas às populações negras africanas e à população negra brasileira promovendo a violência simbólica tendo como foco sua ascendência e semelhança fenotípica. As representações orientam as práticas

⁷ O termo representação é entendido neste trabalho como “um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhe permitem apreender o mundo”. (CHARTIER, 1990, p.23)

sociais e, dessa maneira, “o corpo negro” experimenta as mais diferenciadas formas de discriminação visto que,

“a estigmatização é uma máquina expressiva provida de força ilocutória e que, conforme regras convenções sociais, determina atos de linguagem tais como a ofensa e a ridicularização, exemplo de um conjunto variável de formas eficazes de produzir e distribuir papéis, obrigações e vínculos sociais, “estigmas” que marcam e demarcam os corpos “(SALES, 2006, p. 233).

Um conjunto amplo de representações negativas sobre o continente africano habitou e engessou o imaginário de grande parte da população brasileira que passou a compreender o funcionamento de outras sociedades a partir da sua realidade. O modo que é abordado um conteúdo de História da África em sala de aula pode, portanto, intensificar as estereotípias destinadas às populações africanas e suas estruturas, uma vez que “[as] representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (PESAVENTO, 2003, p. 41).

Assim, torna-se necessário um confronto com o imaginário destinado às populações negras africanas que, no Brasil, se intensificou tomando características próprias e fomentando práticas racistas. Passamos, nesse sentido, a uma análise de olhares estereotipados construídos sobre o continente africano em diferentes tempos no continente europeu.

Capítulo II

A África entre olhares

Embebido por olhares estereotipados e diferenciados em suas referências negativas, o ensino de história africana foi posto como uma das pautas presentes na busca por uma educação brasileira reconhecedora de diferentes matrizes culturais. Nesse sentido, entender a construção dos mitos que povoaram os diálogos sobre África é tarefa fundamental na desconstrução de imagens e textos que não conseguem se desvencilhar de preconceitos e discriminações. O percurso percorrido por esse capítulo pretende revelar os olhares sobre África construídos a partir de imagens distorcidas, fantasiosas e racistas. Entendendo a população brasileira como um grupo fortemente influenciado pela cultura ocidental, começaremos nossa análise pelos olhares que as populações europeias criaram sobre as populações africanas.

O que se pretende aqui é evidenciar que,

“a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.”
(BRASIL, 2004, p. 15)

2.1 Olhares europeus sobre África

Quando se fala em África, designando todo um continente, é necessário ressaltar que o contato das populações europeias com as populações africanas não ocorreu no continente de maneira global, mas sim em regiões e momentos específicos.

Um regime de estereótipos foi construído por comunidades europeias que se designavam referência de civilidade em detrimento dos outros povos que seriam, dessa maneira, incivilizados. O pensamento europeu definiu eixos cartográficos que diferenciavam entre norte e sul, respectivamente, os pólos de civilização e incivilidade, ou selvageria. Nesse contexto, o continente africano na condição de espaço territorial

localizado ao sul, disporia de adereços de inferioridade que (re)significavam-se em diferentes temporalidades (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 22-23).

O conjunto de mitos criados pelo pensamento europeu sobre o continente africano foi acentuado pela distância entre algumas regiões desses dois continentes. O continente europeu, mais distante da África Subsaariana, criou sobre essa região um emaranhado de imagens que iam desde a formação de grupos de semi-humanos, até a existência de monstros e figuras animais. Dessa forma, a chamada África Negra (Subsaariana) teve uma relação específica com os europeus que mesmo antes de conhecê-la, na Antiguidade Clássica, já criavam visões estereotipadas, tal como a definição de que “assolados pelo calor inclemente, os territórios meridionais estariam infestados de monstros e outros seres fabulosos, coabitando com grupos de semi-humanos ou de humanos inferiores” (idem, *ibidem*, p. 23).

A tropicalidade inerente ao continente africano estimulava a formulação de diferenciações hierárquicas entre africanos e europeus visto que “muitas vezes esse dado foi persistentemente manipulado para confirmar uma inferioridade tida como inata ao negro-africano, quando não rubricada como uma inferência natural” (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 26). O calor exacerbado e a questão teológica/cosmológica seriam, portanto, definidores da animalização das populações africanas que viviam abaixo do Saara.

O elemento espiritual também foi decisivo na construção de estereótipos direcionados ao continente africano pelos europeus. Primeiramente a cor negra das populações que habitavam aquela região definia “a escuridão bíblica e a maldade em seu estágio demoníaco” (OLIVA, 2008, p. 4) crença que reforçou as falácias já existentes sobre a região e suas populações. Outro fator foi o da teoria Camita, que ao associar a cor negra à maldade, destinava às populações negras africanas a escravidão como destino certo, visto serem descendentes de Cam⁸ (idem, *ibidem*, p. 4-5). A ligação feita entre a cor negra e o mal foi, dessa forma, um fator extremamente influente e significativo no imaginário medieval europeu sobre as populações negro-africanas. Nesse aspecto, cabe ressaltar a origem do nome do continente, que era revelador para os

⁸ “De acordo com o Livro Bíblico da Gênesis, Cam, o mais novo filho de Noé, flagrou seu pai nu e embriagado após uma colheita de uvas, já na era pós-diluviana. Como não poderia ser punido pela sua descompostura, pois era abençoado por Deus, sua imperícia ao profanar a nudez do pai e ao denunciá-la aos irmãos, Jafet e Sem, resultou em um destino de servidão para Canaã, um de seus filhos. Este deveria se tornar servo de Jafet e Sem.” (OLIVA, 2008, p.4-5)

europeus, uma vez que *África* seria originada do vocabulário berbere *afri*, que manteria relação com a ideia de calor e ausência de frio (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 26) o que poderia significar, no medievo europeu, a ligação entre o continente e o inferno.

As estereotípias já existentes sobre o continente africano e suas populações, com o passar do tempo, tomaram novos contornos (re)significando-se a partir de novos e antigos olhares. Representações cartográficas também têm muito a dizer sobre a visão das populações europeias sobre o continente africano. Apesar de fazer parte do que se convencionou chamar de Velho Mundo, o continente africano não dispôs da mesma relevância que outras regiões. Primeiramente as projeções cartográficas não contemplavam a extensão do continente africano, exaltando o espaço europeu. Assim, sobressaía no imaginário medieval, além da superioridade intelectual, religiosa e fenotípica uma suposta superioridade “territorial/espacial” europeia.

Na concepção de valorização do continente europeu

“não podemos deixar de constatar que as representações sobre as populações e o meio ambiente africanos sofreriam a tendência de relacionar aquele mundo às imagens de barbárie, dos sacrifícios humanos, do canibalismo e da natureza fantástica” (OLIVA, 2008, P. 12).

Diante de tal perspectiva, eram destacadas práticas consideradas civilizadas como aquelas desenvolvidas pelas populações europeias.

Na modernidade, mesmo em contato mais estreito e contínuo com o continente africano, os europeus não deixaram de alimentar, reproduzir e diversificar seus preconceitos sobre a região. Não se via, portanto, as características presentes naquelas sociedades como práticas apenas distintas às que eram habituais para as populações europeias, mas, pelo contrário, como aquilo que não deveria ser praticado e consequentemente repudiado, taxado com o sinônimo de selvageria. Nesse período os relatos dos viajantes eram significativos nas trocas com aqueles que permaneciam em suas terras natais. Apontamentos como a “feiúra” das gentes negras e a força excessiva eram alguns dos aspectos que impressionavam quando comparados aos padrões europeus (OLIVA, 2007, p. 14).

As visões apresentadas falseiam a realidade impondo uma concepção estática, concebida por meio de um padrão que entende todo o continente africano como uma

mesma coisa, e como região recheada de negatividades. O “afro-pessimismo”⁹ foi, nesse sentido, o único meio pelo qual as comunidades europeias buscaram conhecer as diferenciadas regiões do continente africano com as quais tiveram contato. Mesmo no período das independências dos países africanos o que restou foi o estereótipo da pobreza, da violência, da falta de industrialização e até mesmo de urbanização, do analfabetismo, das guerras “tribais”, dos golpes de Estado, dos refugiados, da seca, das doenças e do subdesenvolvimento (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 32-33).

“[Ao] afro-pessimismo se vinculariam as objeções às políticas sociais e de afirmação da cidadania, que correspondem, inclusive, em países com forte diáspora negro-africana, aos enunciados políticos que advogam como solução para os problemas da pobreza e da exclusão o desmantelamento do já precário aparato estatal que busca mitigar os efeitos da miséria generalizada, do desemprego e da submissão econômica aos grandes conglomerados internacionais” (SERRANO e WALDMAN, 2007 p.33).

O “afro-pessimismo”¹⁰, que abarca múltiplos estereótipos de negatividade direcionados ao continente africano, impõe uma visão engessada sobre a população africana, dentro e fora do continente, e seus descendentes da diáspora, o que dificultaria a promoção de políticas que visem à equidade. Naturalizar falácias que fomentam estereótipos destinados às populações negro-africanas é um processo que pouco se preocupa em conhecer as reais condições nas quais são demarcadas as relações no continente, considerando suas especificidades e diversidades internas. Visto sob outro olhar, que desmistifique o que no senso comum se conhece sobre a África, faz parte de um amplo processo que envolve visões que tendam a revelar as diferenças existentes entre diferentes espaços populacionais, sem características sempre negativas ou supervalorizações, apenas promovendo o conhecimento de maneira a respeitar suas distinções.

Mesmo ao longo dos séculos XIX e XX a visão que se tinha das populações africanas que viviam na África Subsaariana era de imobilidade política, econômica e cultural, fomentando a “divulgação de imagens dos africanos associados a seres primitivos, submissos, dominados, selvagens, animalizados, canibais, lascivos,

⁹ O “afro-pessimismo” é uma categoria retratada por SERRANO e WALDMAN no livro *“Memória D’África: a temática africana na sala de aula”* ao constatarem que após a colonização africana “o futuro não reservaria nenhuma benesse para o continente, condenado à priori a estagnação” (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 32).

¹⁰ Categoria utilizada pelos autores para evidenciar os olhares negativos recorrentemente direcionados ao continente africano.

inferiores” (OLIVA, 2010, p. 86). Durante as duas últimas décadas do século XX, o continente africano, que se encontrava no contexto de pós-independência, tornou-se invisível para os “circuitos comerciais internacionais” (idem, *ibidem*, p. 90), passando por um novo processo de reformulação dos estigmas a esse continente destinados.

Nesse contexto, elucidar a necessidade de revisitação dos conteúdos referentes ao continente africano, desconstruindo estereótipos, estigmas, distorções e discriminações recorrentes, atende a uma política pública que vê a educação como “um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo (...) [pois] é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania” (BRASIL, 2004, p. 7).

2.2 O ensino de História da África

Regulamentada a lei 10.639/03, que obriga os estabelecimentos de educação básica a oferecer o ensino de História da África, um problema que se impôs foi a maneira pela qual professoras e professores estariam transmitindo esses conteúdos. O continente africano apresenta uma larga gama de singularidades que tornam complexo seu estudo e laçam dificuldades à prática docente. Tal perspectiva encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira um de seus aparatos, visto que,

“compreender a África é sumamente um exercício crítico. Uma das suas metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas. Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade” (SERRANO e WALDMAN, 2008 p. 21).

Entendendo que a referência de padrão civilizacional que se tem no Brasil é o continente europeu, é possível inferir que os estereótipos negativos direcionados ao continente africano também permearam o imaginário da população brasileira ao longo da História. Sendo assim, cursos de capacitação para docentes e a ampliação de disciplinas direcionadas ao estudo do continente africano em nível de graduação e pós-graduação, fazem-se necessários, em instituições públicas e privadas, em atendimento às políticas antirracistas.

Um dos fatores que influenciam o olhar estereotipado de docentes, discentes e da comunidade de maneira mais ampla sobre o continente africano, é a percepção de que a África seria um continente a-histórico. Fortemente ancorado na tradição *Griô*, justificava-se a falta de História do continente africano na ausência de uma tradição escrita que se assemelhasse à do continente europeu, muito embora a tradição dos *Griôs*, de importância inestimável na transmissão da História específica dos povos, é construída como um “importante baluarte da memória coletiva” (WEDDERBURN, 2005, p. 142), apresentando a mesma legitimidade, tal como as mesmas possíveis influências das subjetividades, que podem permear a tradição escrita europeia.

As definições que compreendiam o continente africano como desprovido de história explicita o desconhecimento de pesquisadores que não entendiam

“(...) a linguagem verbal [como] um veículo de comunicação que predomina e caracteriza a cultura africana e permitiu ao longo dos milênios manter o passado como uma cadeia contínua com o presente e o futuro” (DIFUILA, 2008 p. 52).

Portanto, entender as especificidades necessárias ao estudo de História da África e suas estruturas é tarefa indispensável uma vez que “os conteúdos sobre a História da África não são conjuntos de dados estabelecidos como verdades inquestionáveis, mas um conhecimento construído a partir de pesquisas e metodologias” (PEREIRA, 2011, p.11) tal como ocorre com os estudos direcionados a outros continentes. Neste contexto, a abordagem de historiadores africanos na elaboração de estudos que propõem questões fundamentais sobre História da África numa perspectiva reconstrutiva é fundamental uma vez que “a historiografia tem por tarefa principal não só compreender os acontecimentos que fazem a história, mas também estudar, de forma sistemática, a maneira em que na totalidade são interpretados” (DIFUILA, 1995, p. 51).

No Brasil, segundo país em quantidade de população negra, perdendo apenas para a Nigéria, o olhar sobre África constituiu-se como um apêndice da História Europeia, resultando do contato entre africanos e europeus e, dessa forma, sendo extirpada do continente africano sua historicidade. Nesse sentido, “a África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano” (WEDDERBURN, 2005, p.141), promovendo o (re)conhecimento das diversidades que cercam o continente africano, bem como das relações de poder.

No âmbito da valorização de uma história geral descentralizada é importante destacar que “as inconsistências e imprecisões em relação aos estudos africanos são muito significativos, quando comparadas à atenção ou indicações de estudos para outros conjuntos civilizatórios e continentes” (OLIVA, 2009, p. 151-152), o que, em parte, justifica a implementação de uma lei que imponha a obrigatoriedade do ensino de História da África com diretrizes que orientem sua aplicabilidade no contexto escolar brasileiro. O silêncio acerca do continente africano nos bancos escolares brasileiros favorece a permanência de estereótipos como a crença de que o continente seria a-histórico ou da inferioridade de suas populações.

A educação das relações étnicorraciais tem características próprias e práticas pedagógicas adequadas em cada nível e modalidade de ensino¹¹ e, conforme orientam as DCN-ERER, elas se transformam em mecanismos capazes de interferir na recorrente desigualdade racial que se materializa em conflitos na prática escolar. Há que se ter, portanto, um olhar diferenciado e cuidadoso sobre como e o que ensinar em História da África, e, na História do Brasil, compreender de que maneira é possível aprofundar as reflexões sobre a cultura negra e afro-brasileira.

O estudo sobre a História Africana deve ser situado em pé de igualdade com relação, por exemplo, aos estudos sobre a História Europeia e a História do Oriente, integrando, dessa maneira, parte do conhecimento geral ensinado nas escolas brasileiras (OLIVA, 2009, p. 163). Conteúdos que abordem as singularidades da luta negra no contexto da história focada nos modos de produção permitiriam, por meio do recorte racial, averiguar o quanto a população negra, alijada dos bancos escolares, foi excluída também do mercado de trabalho, percebendo a medida do descompromisso que se manteve com os conteúdos africanos.

Mesmo com a existência de estudos que comprovam a condição do continente africano como “Berço da Humanidade”, o racismo condicionou olhares que deslegitimavam essa posição. Elemento que constata essa ancestralidade do continente africano é o fato de

“a África corresponder, em larga medida, a um dos primeiros blocos de terras emersas que surgiram no planeta. O continente integrou a *Pangea*, ou seja, o continente único mundial que reunia todas as terras emersas” (SERRANO e WALDMAN, 2007, p.47).

¹¹ “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (MEC, 2005).

A ancestralidade africana destinada às comunidades humanas é negada mesmo com o fato de

“povos autóctones [africanos] terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta (...). Os dados científicos que corroboram tanto as análises do DNA mitocondrial quanto os achados paleoantropológicos apontam constantemente nesse sentido” (WEDDERBURN, 2005, p.132).

Contrariando, até mesmo, a cientificidade do argumento que sustenta essa afirmação, uma faceta inegável do racismo.

Compreender a dinâmica racial em que está envolvida a História da África é atividade indispensável ao professor que implementa a lei 10.639/03 e adota as Diretrizes Curriculares Nacionais/ DCN-ERER. Torna-se possível, dessa maneira, distanciar-se dos estereótipos que marcam o olhar sobre o continente africano, muitas vezes naturalizando as marcas do racismo a que é submetido.

“A racialização de tudo no tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa que os próprios historiadores nem a percebem mais como elemento de violenta desumanização do ser humano africano” (idem, ibidem, p.140).

Estudar a História da África, dentre outras coisas, considera a necessidade de um olhar histórico sobre as diversidades presentes no continente, além de suas influências no Brasil e no mundo de maneira geral. A Educação das Relações Étnicorraciais, por outro lado, tomaria características mais próximas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde são estipulados temas transversais que perpassam não apenas os conteúdos históricos, mas também demais disciplinas escolares.

A educação das Relações Étnicorraciais permearia o ensino de História da África visto que “não podemos esquecer que somos produto de uma educação eurocêntrica, em função da qual podemos reproduzir, consciente ou inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (LOPES, 2010, p. 2), com olhares que, salvo especificidades, destinam-se tanto à população negra brasileira quanto às populações negras africanas. Esse tipo de prática desconsidera as diferenciações que existem entre essas populações, apenas direcionando a elas conjuntos de práticas racistas que tem como traço definidor seu fenótipo.

Relacionar a história da África à história dos afro-descendentes tem como eixo compreender a complexidade das relações raciais no contexto social, político e econômico brasileiro focando na relação raça e classe como estruturantes no contexto das especificidades na formação no Brasil. Denominações pejorativas dadas a pessoas negras no Brasil têm como uma de suas referências sua maior ou menor semelhança com o traço fenotípico do/da negro/a africano/a.

A valorização de datas, e a “mobilização de consciências” só tem sentido numa perspectiva de transformação social, se contribuir para a desconstrução de práticas que desfavorecem determinados segmentos sociais, dentre os quais se encontram, por exemplo, pessoas negras e indígenas. Essa consciência se destina a valorizar e respeitar pessoas negras e o continente africano e esses conteúdos fazem parte de uma ação política que visa construir espaços mais democráticos para a população. Não se pretende perder o foco com essa valorização de datas ou estabelecer uma atividade mecânica sem fundo reflexivo, mas compreender em que contexto historiográfico determinadas datas e populações foram esquecidas ou deturpadas. Promover uma tomada de consciência por parte de todos exige a aplicabilidade do artigo 26-A e das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN-ERER considerando uma revisão historiográfica e a compreensão desses processos históricos de maneira a proporcionar problematização e reflexão.

Não se pretende simplesmente “inverter a pirâmide racista sem de fato educar na perspectiva da alteridade” (PEREIRA, 2008, p. 34), mas sim compreender as construções sociais a partir dos contextos históricos pelos quais o Brasil passou em diferentes temporalidades. Essa realidade vinculada às visões de mundo, tradições culturais e modos de produção específicos tornam diferentes espaços sociais, dentre eles a escola, favorecedores da reprodução de práticas racistas. Deve o Estado, em consonância com as demandas sociais que evidenciam a necessidade de políticas públicas educacionais, promover mecanismos que possibilitem a instrução de educadores e educandos, negros e não negros.

Em face do exposto, iniciativas de combate ao racismo e a discriminação aparecem como um dever do Estado que, no cumprimento da Constituição Federal, garante igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros. O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aparece como instrumento que orienta a

aplicabilidade de políticas públicas de ações afirmativas que visam combater o racismo e a discriminação racial, estruturados num modelo específico na sociedade brasileira.

Entende-se aqui o espaço escolar como local privilegiado na desarticulação de estereótipos que estruturam práticas racistas direcionadas às populações negras africanas e à população negra brasileira. Os materiais didáticos utilizados na escola, dentre os quais o Livro Didático aparece com destaque, são também um veículo fundamental na promoção de uma educação cidadã. Nesse sentido, é realizada a seguir a análise de figuras presentes em três livros didáticos do ensino médio que possuem capítulos e/ou tópicos referentes ao continente africano, com o intuito de evidenciar possíveis avanços alcançados e lacunas ainda presentes no tocante aos conteúdos referentes ao continente.

Capítulo III

Livros Didáticos: no contexto das imagens direcionadas à África e seus descendentes

Ancorar análises em torno dos livros didáticos requer a consideração de que se trata de um produto criado em espaço e tempo determinados e que, portanto, se estabelece como portador de cultura e identidade transmitidas em grupos sociais por meio dos bancos escolares. As análises acadêmicas que recaem sobre os livros didáticos despertam debates que demonstram suas variadas facetas e complexidades, não se tratando única e simplesmente de um recurso pedagógico.

Para realização do presente trabalho o livro didático foi tomado como fonte de análise, fornecedor de meios que permitam entender abordagens direcionadas ao continente africano e seus descendentes, bem como populações negras residentes no Brasil. Nesse intuito foram selecionadas algumas imagens retiradas de três livros didáticos proporcionando observações construídas a partir do contexto das leis que giram em torno da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras e do histórico traçado para que se chegasse a essa legislação educacional.

Dessa maneira, analisar o livro didático aqui, se firma como uma atividade que busca entender quais percalços, caminhos, avanços e lacunas possam existir na seleção de imagens que representam o continente africano e suas populações. Antes de adentrar esse espaço analítico, no entanto, são necessárias algumas considerações que permitem entender o livro didático de maneira mais ampla, e, assim, localizar fatores sócio históricos que influenciam o uso de determinadas imagens em suas páginas.

3.1 Políticas Públicas para o Livro Didático

Na perspectiva das políticas governamentais voltadas para a distribuição e o consequente acesso de estudantes a livros didáticos no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aparece com destaque no que tange as políticas públicas educacionais. O objetivo central do PNLD é realizar a distribuição de livros didáticos que possam dar suporte ao trabalho docente. Dessa maneira, o Ministério da Educação, após avaliar as obras didáticas a serem distribuídas, publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas para a distribuição na rede pública de ensino.

O Ministério da Educação (MEC) após o lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, constituiu uma comissão que passou a analisar e avaliar os conteúdos programáticos presentes nos livros didáticos. Essa atuação do MEC foi resultado de um compromisso assumido pelo Brasil internacionalmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia. O intuito desta Conferência foi a adoção, por parte dos países participantes, de planos que “atendessem às necessidades específicas básicas da educação de cada um” (CASSIANO, 2004, p. 37).

No caso do Brasil, dentre outras medidas, foram adotadas ações que estivessem voltadas para o livro didático. Era necessário assegurar a integridade física dos livros, sua distribuição e a qualidade de seus conteúdos.

A análise do MEC começou a ser feita sobre livros didáticos comprados pelo ministério para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Ao serem verificados problemas conceituais, preconceitos e desatualizações com relação aos conteúdos, o MEC começou a submeter os livros didáticos a avaliações que seriam divulgadas nos Guias de Livros Didáticos. Dessa forma, o papel do Ministério da Educação/MEC no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD passou a ser o de avaliador das coleções que seriam inscritas na relação de livros comprados pelo governo e distribuídos nas redes públicas de educação básica (idem, ibidem, p. 37).

Decorre disso, o fato de a cada ciclo do PNLD serem realizadas avaliações de livros didáticos pelo MEC que, ao receber esses livros, os distribui ao alunado pertencente a diferentes segmentos que podem ser primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e ensino médio da rede pública de ensino. Dessa forma são distribuídos livros de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Dicionários.

Na realização da escolha dos livros didáticos que serão utilizados pela escola o professor e a equipe presente devem considerar o projeto político pedagógico da instituição bem como a realidade vivida por professores e alunos, num processo de adequação do livro didático a ser selecionado. O Guia dos Livros Didáticos, ao relacionar a listagem de livros avaliados pelo MEC, serve de apoio à escola na realização dessa tarefa de escolha que deverá consistir em duas opções. As duas opções são feitas para que na falta de uma primeira, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE possa recorrer a outros livros no processo de compra.

Para realização da escolha de livros didáticos alguns critérios foram usados comumente para as diferentes disciplinas como “a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente” (CASSIANO, 2004, p. 38). Os critérios acima listados são parte de um projeto que visa melhorias na utilização dos livros didáticos pelos alunos e pelos professores. Entendendo que esses sujeitos fazem parte de realidades diversas e que o uso de livros didáticos varia de acordo com a escola em questão, deve o professor considerar os diferentes aspectos que envolvem a escolha e utilização dos livros em sala de aula. Ainda assim, não se pode desconsiderar fatores que inesperadamente venham a ocorrer na sala de aula, dificultando ou facilitando o trabalho docente.

Diante do exposto até aqui, cabe ressaltar que a escolha, o acesso e a utilização do livro didático vão além da predileção do professor por esta ou aquela obra. As condições de mercado que ditam a produção, editoração e distribuição dos livros são de fundamental importância para que se possa compreender interferências possíveis na escolha de determinada obra.

3.2 O Livro Didático em suas interfaces

Em pesquisa realizada na cidade de São Paulo no ano de 2004, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano constatou que a escolha da primeira opção das coleções de livros didáticos pelos estabelecimentos de ensino entrevistados não havia sido respeitada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Professores que haviam escolhido uma mesma coleção de livros de História a serem trabalhados no II ciclo do ensino fundamental receberam coleções desarticuladas o que interferia no trabalho docente, segundo eles. Os resultados do trabalho realizado pela pesquisadora revelam que mesmo se tratando de um recurso pedagógico, as condições materiais do livro didático podem interferir em seu uso na sala de aula (CASSIANO, 2004, p. 33-34).

Para além do caráter pedagógico que apresenta, constituindo-se como um recurso para professores e estudantes na dinâmica da sala de aula, o livro didático é também um objeto que está inserido nas leis de mercado. “No campo da Educação, entender o livro didático na sua completude justifica-se, principalmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar” (idem, ibidem, p. 33), porém, em análise mais ampla da sociedade, verifica-se que a utilização e os efeitos provocados pelo livro

didático estão inseridos numa lógica que chega até os aspectos relacionados à produção, editoração e distribuição dos livros.

O processo de compra e distribuição dos livros pelo Programa Nacional do Livro Didático demonstra que:

“O livro didático é antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores” (BITTENCOURT, 1998, p.71).

A circulação do livro didático e seu acesso pelos professores e estudantes têm influência direta das condições mercadológicas em que se inscreve este objeto. O preço do livro é, em muitos casos, o fator determinante para seu acesso ou não. No caso do Programa Nacional do Livro Didático/PNLDD, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE faz escolhas de compra que, para além dos fatores qualitativos, considere o valor a ser investido nessa transação, aspecto que possivelmente caracterize uma das justificativas para a existência de duas opções de escolha de livro didático pelos professores.

O mercado disponibiliza grande diversidade de obras didáticas que se diferem em tamanho, preço e qualidade, e todos esses fatores influenciam no uso de livros didáticos em sala de aula. No caso das instituições públicas de ensino, o livro didático é um recurso fundamental, tendo em vista a capacidade muitas vezes precária de maiores investimentos didáticos e tecnológicos por parte da escola e, portanto, “um dos recursos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares” (SILVA, 2005, p. 22).

O livro didático, devido aos fatores supracitados, apresenta um emaranhado de possibilidades relacionais que vão além dos muros da escola, e definem especificidades que se justificam pela sua circulação. Dessa maneira, o livro didático “nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto”

(CASSIANO, 2004, p. 34) adentrando o espaço escolar e influenciando a dinâmica do professor.

O livro didático também se inscreve na lógica em que foi escrito, editado, vendido, comprado, colecionado ou mesmo esquecido, destacando-se como “objeto da indústria cultural [que] impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor” (BITTENCOURT, 1998, p.71). Considerando a quantidade de sujeitos presentes nos processos que levam o livro até o seu leitor, há que se relevarem os fatores sociais presentes na circulação do livro didático, e ponderar a respeito das relações de poder inerentes a essa circulação. O Estado, por meio de políticas educacionais, adentra os muros da escola à medida que compra e distribui livros a serem usados na educação básica. Assim o Estado também interfere nas estratégias de ensino usadas pelo professor, na percepção dos leitores, sejam eles educadores ou educandos, e nas formas de apropriação de seus conteúdos.

A importância dos livros didáticos como recursos regulares de aprendizagem é ilustrada por sua atuação como “depositário dos conteúdos escolares” (BITTENCOURT, 1998, p. 72), formalizando a prescrição curricular ao ser “usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar” (CASSIANO, 2004, p.34). Sua utilização, concretizada na sala de aula, não deve desconsiderar os elementos que tornam determinado conteúdo passível de aprendizagem segundo as condições dadas social, cultural e historicamente em um determinado tempo. Portanto, cabe lembrar que o livro didático faz parte de um contexto social/cultural e “é por seu intermédio que são passados conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 1998, p.72).

Diante dessa lógica social em que se inscreve o livro didático é importante atentar-se para o fato de que ele pode se caracterizar como

“instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar” (idem, ibidem, p.73).

A subjetividade inerente ao livro didático está presente justamente nas diferentes formas de leituras realizadas por professores e alunos. Mesmo o livro didático se

direcionando a uma proposta de leitura imposta por um currículo educacional produzido pelo Estado¹², cada leitor vai apresentar “liberdade e inventividade” (VILLALTA, 2001, p. 41) sobre aquilo que lê. Em diferentes espaços e sobre o contexto de diferentes realidades um mesmo livro didático pode ser lido, por aqueles que a ele tem acesso, de maneiras diversificadas. Ademais, a escrita realizada pelo autor do livro pode ser alterada no processo de circulação do livro, chegando ao seu destinatário com modificações que influem diretamente nas interpretações e leituras a serem realizadas.

A leitura do docente sobre o conteúdo presente no livro didático é extremamente significativa no ambiente escolar, visto que essa leitura ocorrerá “(...) na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor” (CASSIANO, 2004, p.33-34). Nesse sentido “ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura em sala de aula é determinada também pelo professor” (BITTENCOURT, 1998, p. 74). A partir do livro didático o professor elabora uma metodologia que vai selecionar conteúdos, bem como determinar atividades avaliativas que diferenciam suas abordagens.

Como instrumento pedagógico, o livro didático está inscrito em uma lógica que o percebe como “objeto instituído, como produto, e, ao mesmo tempo, como elemento que institui, que cria vida social” (GALZERANI, 1998, p.106 apud VILLALTA, 2001, p. 47). Nessa perspectiva, “o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*” (BITTENCOURT, 1998, p. 72) e que, portanto, é passível de transmitir elementos culturais socialmente enraizados focalizando os padrões ideológicos, comportamentais e estéticos de uma sociedade em espaço e tempo determinados.

A disseminação de conceitos e a naturalização de ideias são (re)elaboradas e construídas, também, a partir da transmissão de conteúdos em sala de aula. O imaginário social destinado a diferentes sociedades e temas pode ser internalizado ou criticado a partir do uso de livros didáticos. A seleção de temas e conteúdos relacionados nos livros está ligada também ao tempo disponível que professores e alunos dedicam para trabalhar com determinado assunto. Sendo assim, é preciso

¹² À maneira que esclarece Circe Bittencourt: “As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais”. (BITTENCOURT, 1998 p. 73-74).

relacionar o saber acadêmico ao saber escolar, proporcionando o ensino-aprendizagem nas salas de aula. Nesse processo são criados “padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio” (idem, ibidem, p.72) o que significa que o conhecimento escolar não está sujeito ao conhecimento científico, mas sim possui metodologia específica que o diferencia.

Essa adaptação de conteúdos e vocabulário pode evidenciar obras didáticas que abarcam estereótipos sobre determinados grupos e temas, e valores dominantes em detrimento de outros. A presença de alguns grupos em livros didáticos, dentre eles as populações africanas, foco de interesse do presente trabalho, são vistos sob o olhar das sociedades brancas e europeias. Esse olhar revela reflexos de um imaginário que apresenta um padrão de comportamento, de sociedade e de organização.

Nessa perspectiva, o intuito do presente trabalho é analisar os olhares destinados ao continente africano e suas populações, bem como populações negras no Brasil, por meio de imagens presentes em livros didáticos.

3.3 A África nos Livros Didáticos

O caráter de produtor de cultura que recai sobre o livro didático faz com que as imagens nele presentes constituam um fator de internalização de ideias montadas pelo imaginário social brasileiro. Mesmo com revisões propostas pelo MEC junto ao Guia do Livro Didático, vale ressaltar que há ainda a permanência de estereótipos e preconceitos que são atribuídos a alguns grupos sociais. Esse é o caso das populações africanas e da população negra no Brasil.

“Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 1998, p.72).

Dessa maneira, os olhares destinados às populações africanas e à população negra brasileira são embebidos de ideias negativas e depreciativas que atravessam diferentes camadas e espaços sociais, chegando até a sala de aula e aos materiais didáticos utilizados pelo professor. Em alguns lugares a única alternativa de recurso didático existente em sala de aula é o livro e “em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um

veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23).

Em pesquisa realizada em escolas do Recôncavo Baiano entre os anos de 2007 e 2008, o professor Anderson Ribeiro Oliva pôde constatar que o imaginário dos estudantes daquela região está impregnado com algumas ideias fixas sobre o continente africano e sua população. De forma parecida, dos quatro professores de História entrevistados apenas dois haviam cursado disciplinas sobre o assunto ao longo da graduação e se sentiam instrumentalizados para ministrar os conteúdos sobre África na escola. Os olhares dos alunos destinados à população africana e seu continente revelam a fabricação de imagens negativas como “Fome”, “Miséria”, “Doenças”, “Tragédias”, “Escravidão”, e a existência exclusiva de “Populações Negras” (OLIVA, 2009, 81-87).

O citado trabalho de pesquisa demonstra como são cristalizadas as análises realizadas pelos estudantes, e como é necessária a formação de professores que possam mediar o ensino de História da África de maneira a respeitar as especificidades do continente. Além disso,

“apenas a associação coordenada de movimentos e associações culturais e sociais e, fundamentalmente, a abordagem adequada de conteúdos de história africana nas salas de aula podem reverter em curto espaço de tempo esses esquecimentos relacionais e substituir as imagens que conduzem os olhares lançados daqui sobre o continente que é nosso vizinho pela fronteira atlântica sul, seja no presente ou no passado” (OLIVA, 2009, p. 88).

Mesmo deparando com essa realidade não se pode ignorar a existência de pesquisadores comprometidos com os estudos sobre a história do continente africano e a atuação de professores que buscam se instrumentalizar sobre conteúdos africanos a serem transmitidos em sala de aula. O uso de livros didáticos por parte desses docentes, nesse sentido, pode ocorrer também como uma forma de crítica desconstrutora de estereótipos produzidos sobre o continente africano e suas populações visto que “a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1983, p.11 apud VILLALTA, 2001, p.40). Construir imagens distorcidas e estereotipadas sobre outros povos significa não se atentar para suas nuances e suas características próprias privilegiando um olhar etnocêntrico e preconceituoso.

O uso de algumas categorias e a comparação comportamental entre África e Europa se tornou tarefa recorrente e, ainda hoje, faz parte de uma prática estabelecida em determinados espaços. Ainda assim, o uso de alguns termos, conceitos e categorias têm se tornado gradativamente menor e revela o aumento de análises sobre o continente africano, buscando fugir desse olhar europeu.

A sala de aula indica aos estudantes diferentes valores a serem adotados, e

“o livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 1998, p.72-73).

Dessa forma, a presença de visões distorcidas sobre o continente africano nos livros didáticos não vai influenciar apenas os alunos, mas também os professores que são mediadores do conhecimento escolar trabalhado. Para além de uma revisão nos livros didáticos é necessária uma revisão nos manuais distribuídos para professores que, desde a década de 1950 já recebem propostas de uma “deseuropeização”. Em trabalho intitulado “Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção” Kazumi Munakata acompanha a Campanha de Livros Didáticos e Manuais de Ensino (Caldeme) instituída por Anísio Teixeira ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1952. O autor do artigo relata como ocorreu a produção de manuais para professores de História do Brasil e História Geral, evidenciando uma proposta de “deseuropeização” da História, por Carlos Delgado de Carvalho, com a elaboração de um livro com capítulos que não se referissem à Europa (MUNAKATA, 2004, p. 516).

Uma reorganização didática e reestruturação do conhecimento por meio de uma mediação que o torne passível de entendimento é determinante no processo de aprendizagem do aluno. Portanto, a formação de professores que se debruce sobre conteúdos voltados para a História da África é importante para que a escola não seja uma perpetuadora de desigualdades e preconceitos. “Os fatores culturais relativos a estrutura e aos valores de cada sociedade, são determinantes na consideração de um conhecimento como suscetível de escolarização” (FONSECA, 2006, p.17), nesse contexto, e entendendo o continente africano, salvo suas especificidades, como um espaço que manteve e mantém relações com o Brasil, é necessário integrar

conhecimentos acerca de sua história ao currículo escolar brasileiro, e essa é uma tarefa ilustrada pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.4 A análise de imagens

Ao selecionar imagens para a realização do trabalho apresentado, foi entendido que “as ilustrações concretizam a noção abstrata de tempo histórico” (BITTENCOURT, 1998, p. 75), e que o uso de imagens nos livros didáticos complementa o entendimento do estudante sobre aquilo que se lê. A presença de legendas explicativas posicionadas abaixo de cada imagem localiza o leitor e chama sua atenção para algum aspecto que ao ser observado complementa o que foi exposto pelo texto escrito.

Apesar de haver sobre a seleção das imagens usadas nos livros didáticos, uma consideração das leis de mercado como “as questões técnicas de fabricação da obra didática [que] interferem e delimitam os critérios de escolha” (idem, ibidem, p. 76), os condicionamentos culturais e identitários se fazem presentes também nessa lógica. “A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado” (BITTENCOURT, 1998, p.77), e esse autor/editor, portador de uma cultura e convicções próprias, seleciona aquilo que lhe parece interessante na constituição do acervo iconográfico do livro didático.

Portanto, uma sociedade que privilegia análises e posturas relacionadas às sociedades brancas europeias, ainda que involuntariamente, terá em suas produções didáticas, maior número de textos e imagens sobre esse grupo étnico/social, ainda privilegiado em diferentes esferas sociais. A recorrência de representações imóveis, estáticas e muitas vezes estereotipadas faz com que as imagens produzidas no imaginário de alunos se tornem falaciosas em relação à realidade vivida por determinados grupos sociais.

Nesse sentido, a análise dos livros didáticos aqui proposta recairá sobre três volumes didáticos doados pela Editora Scipione Ltda, localizada no Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte/ SAAN na cidade de Brasília. Dessa maneira, a escolha das fontes utilizadas na pesquisa foi definida a partir das coleções disponibilizadas pela editora. O primeiro livro é “História: Texto e Contexto” de Roberto Catelli Junior, o segundo livro é “História em Rede: Conhecimentos do Brasil e

do mundo” do mesmo autor e o terceiro livro, “História Geral” é de Claudio Vicentino. Uma questão que se apresentou ao longo das análises foi com relação aos livros do autor Roberto Catelli, que possuem o mesmo texto e a mesma estrutura, inclusive com relação às imagens. Ainda assim foi possível realizar um trabalho rico em elementos a serem explorados.

Todos os volumes didáticos contemplam a civilização egípcia, a diáspora africana e a resistência das populações africanas. Os livros de Roberto Catelli, “História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo” e “História: Texto e Contexto” apresentam tópicos sobre o Egito, a escravidão na América e a resistência escrava, o imperialismo e o nacionalismo, além de um capítulo que inclui os afro-brasileiros, os europeus na África e os africanos no Brasil.

No capítulo que trata de afro-brasileiros parece haver uma confusão grande entre populações negras brasileiras e comunidades negras africanas, de maneira que o autor trabalha com as imagens de forma desconectada com os textos. Os textos referentes aos afro-brasileiros se confundem com as imagens do continente africano da mesma forma que quando é tratado o continente africano aparecem imagens de manifestações culturais que ocorrem no Brasil. Ainda que a África em suas diferentes dimensões tenha legado heranças culturais ao Brasil, é necessário ter cuidado com as especificidades inerentes a cada região e a cada grupo.

É descrito ainda no mesmo capítulo a formação da parte centro-ocidental da África Subsaariana seguida de uma comparação de mapas de uma África mais atual com as cidades e reinos antigos, e da chegada dos europeus no continente africano ao longo dos séculos XV e XVI. Por fim, o autor discorre sobre a presença dos africanos e de sua cultura no Brasil.

No livro didático escrito por Claudio Vicentino, “História Geral”, estão presentes dois capítulos, e uma unidade, referentes a temas relativos ao continente africano. Primeiro um capítulo da primeira unidade do livro que fala sobre a civilização egípcia que, apresentando alguma riqueza de detalhes, descreve o Antigo Império, o Médio Império e o Novo Império. As imagens aí presentes são de obras e pirâmides egípcias. Na sequência é exposto um capítulo intitulado “Introdução à História da África” que retrata a matriz africana dos homens com ilustrações, a pré-história africana, mais uma vez aparece um tópico que fala sobre o Egito, agora ao lado de

Cartago, e alguns reinos como Kush, Axum, Zimbábue, Gana e Mali. Assim como nos livros “História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo” e “História: Texto e contexto” há neste volume didático um tópico que fala sobre a escravização de populações africanas e o domínio europeu no continente africano. Diferentemente dos livros de Roberto Catelli, Claudio Vicentino inclui em suas imagens apenas um mapa, o da África atual.

Ainda há no livro “História Geral” um tópico que fala sobre o que o autor considera como “alguns destaques da África” sinalizando países como Congo, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Considerando a educação das relações étnico-raciais como sendo um fator complementador na eliminação de estereótipos voltados à população afrodescendente que reside no Brasil, sejam eles brasileiros ou não, conexões com História da África são importantes no sentido de elaborar estudos comprometidos com a maior aproximação possível da realidade vivida naquele continente. Mesmo assim, no estudo sobre África, é necessário também compreender que o continente africano e o Brasil são espaços que apresentam conexões e dessemelhanças. Não se devem desconsiderar suas especificidades, que os distinguem e os tornam portadores de histórias próprias visto que

“Para alguns ela [a África] passou a confundir-se, justamente, com as reinvenções culturais africanas ocorridas por aqui [no Brasil]. Ou seja, a África intestinal ao Brasil, cantada pela memória da escravidão, das comidas “típicas”, das religiões africanas recriadas em solo americano e pelas ideologias e imagens espalhadas pela invenção da chamada “mama África”, mítica em suas origens e perspectivas. Sobre a África histórica do outro lado do Atlântico muito pouco se sabe” (OLIVA, 2009, p. 74).

É inegável a relação que se estabeleceu entre o continente africano e o Brasil a partir do processo de escravização. O sincretismo religioso, as influências culinárias e musicais, e as populações descendentes são realidades inegáveis. Mesmo assim, há um enfoque que recorrentemente parece ser dado ao continente africano a partir da experiência relacionada ao Brasil, sem considerações a respeito de como se portavam as populações que ao longo da história viveram em diferentes partes do continente africano.

Ao tratar, portanto, do continente africano, todos os livros didáticos analisados mantiveram uma relação entre Brasil e África de maneira a quase desconsiderar suas especificidades. Seria necessária a criação de capítulos específicos para cada uma dessas populações e suas respectivas práticas culturais incluindo a proposição de atividades reflexivas que possam alimentar nos estudantes a curiosidade e o interesse sobre a pluralidade de saberes que cercam a sociedade brasileira.

Os sujeitos presentes em culturas pouco representadas ou representadas de maneira distorcida nos meios de comunicação, nos materiais pedagógicos e mesmo em outras práticas sociais cotidianas incentivam a materialização dos preconceitos nos espaços de educação básica e em outras modalidades de ensino. Nos livros didáticos “a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média” (SILVA, 2005, p. 21), para o qual é dado um nome próprio e para o qual é feita a referencia de heroísmo, luta, sucesso e trabalho ao longo da História.

Dessa forma à população negra resta a designação de escravizado/a, homem/mulher negro/a como sendo coisas unívocas e possibilidades engessadas. A imagem associada à escravização das populações negras se faz recorrente e habita o imaginário de docentes e discentes muitas vezes desqualificando a condição de humanidade dessas populações.



Imagem 1 (Fonte: História Geral, p.347)



Imagem 2 (Fontes: História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo, p. 589/ História: Texto e contexto, p.535)

As imagens acima mostram que ao se falar em Continente Africano, é recorrente a visão de populações escravizadas. Dessa forma, são limitadas as referências que recaem sobre as populações africanas, além de vê-las como um grupo homogêneo dentro do continente, o único destino que parece ter restado a estas populações é o da escravização. Os conteúdos referentes ao continente africano no Brasil devem se distanciar de destinar olhares “somente [àquele] sofrido agente de um passado longínquo, que um dia chegou na condição de escravo às praias brasileiras” (PANTOJA, 2011, p. 17) e considerar a presença de indivíduos portadores de cultura e identidades que os diferencia em largas dimensões.

Edificar uma educação que promova a visibilidade das populações negras, africanas ou brasileiras, como ativas ao longo da História possibilita combater a falsa premissa que,

“a escola brasileira tem reproduzido (...) de que o escravismo colonial em nada teria mudado a vida da população africana, uma vez que, segundo esse pensamento, os povos africanos já praticavam a escravidão entre si e que os europeus meramente se engajaram na comercialização já estabelecida” (SOUZA e SOUZA, 2008, p. 97).

Nesse sentido, a desconstrução da ideia racista, simplista e discriminatória é atingida a partir de novos processos de reflexão que, em diferentes doses de intensidade, envolvam diferentes níveis e modalidades de ensino.

A primeira imagem ilustrada acima está posicionada no livro ao longo do tópico “África: fornecedora de escravos e domínio europeu”, logo após a breve descrição de alguns reinos, já citados. A segunda imagem está no capítulo “Afro-Brasileiros” ao longo do tópico “Os africanos no Brasil” que aparece depois do tópico “Os europeus na África”. Ambos os livros confundem África e Brasil uma vez que, ao invés de criar um capítulo ou tópico específico que fale da relação entre essas populações, colocam as populações africanas no capítulo que fala de afro-brasileiros e as populações afro-brasileiras no capítulo que discorre acerca de uma introdução ao estudo da África. Isso não significa que a proposta apresentada seja inválida, ou que está errado o trabalho feito pelos autores dos livros didáticos supracitados, mas sim que o estudo do continente africano e a educação das relações raciais requerem cuidados e especificações.

Tais confusões teóricas e metodológicas justificam alguns dos aspectos que fazem recair sobre as populações negras africanas e sobre a população negra brasileira olhares que discriminam extirpando-lhes recorrentemente sua condição de humanidade.

História da África é sim um tema que toca em diversos momentos a História do Brasil, porém, é necessário um trabalho específico que trate dessa ligação, seja ela cultural, social ou política, sem que tudo seja apenas citado e o aprofundamento necessário seja deixado de lado. Mais uma vez o processo reflexivo no trabalho dos docentes em sala de aula se faz necessário. Outro exemplo disso é a imagem que vem a seguir.



Imagem 3 (Fonte: História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo, p.586)

A imagem acima ilustra uma dança na festa de Xangô, orixá do Candomblé¹³. É inegável a importância de oferecer ao alunado em geral, negros e não negros, conhecimentos sobre o sincretismo religioso e sobre as demais heranças legadas pelas populações africanas que vieram para o Brasil. Há que se atentar para o fato de que as religiões de matriz africana (re)significadas no Brasil compõem um dos aspectos culturais que mais são atingidos com a discriminação. No entanto, o cuidado com esse trabalho deve ser respeitado e é nesse sentido que a Educação das Relações Étnico-Raciais se faz necessária uma vez que

“A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários”. (BRASIL, 2005 p.15)

No livro, “História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo”, a imagem está localizada entre os tópicos “África pré-colonial” e “Os europeus na África”. Faz-se necessário então um olhar mais atento uma vez que a imagem se apresenta como um recurso pedagógico que ajuda a localizar o leitor no texto trabalhado. Talvez no espaço em que é discutida a presença cultural africana no Brasil essa imagem pudesse dizer algo mais aos leitores.

¹³ Descrição fornecida na legenda da foto no livro “História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo”.

A conexão entre História da África e Educação das Relações Étnicorraciais auxilia alunos e professores a entender quais as semelhanças e diferenças entre o Brasil e o continente africano, o sincretismo e a (re)significação de elementos culturais africanos no Brasil e a diversidade cultural enquanto elemento formador da sociedade brasileira. Alocar uma imagem no livro didático sem a devida atenção para as especificidades do tema tratado ao invés de orientar pode confundir os leitores, sejam eles alunos/as ou professores/as.



Imagem 4 (Fonte: História Geral, p. 350)

A imagem acima é um outro exemplo desse deslocamento entre iconografia e texto. É retratada uma feira livre na cidade de Cotonu, no Benin, em uma foto tirada no ano de 2006. A inquietação se coloca ao nos atentamos para o fato de que a foto está no meio do tópico “África fornecedora de escravos”. Caberia aí um tópico que pudesse discorrer sobre uma África atual, mostrando suas nuances em seus diferentes aspectos culturais, sem positivismos ou negativismos que desconsiderem sua realidade.

Como dito anteriormente, ainda que existam diferentes dimensões que compõem as relações de produção no continente africano, o olhar que se mostra mais frequente é o que posiciona o continente como fornecedor de escravos. O deslocamento das imagens faz com que em diferentes momentos esse mesmo tema se faça presente, engessando o olhar do leitor e direcionando as representações construídas sobre as populações africanas.



Imagem 5 (Fontes: História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo, p. 588/
História; Texto e contexto, p.534)

No livro “História em Rede: Conhecimento do Brasil e do mundo”, o capítulo “Afro-Brasileiros” que apresenta tópicos com informações sobre o continente africano está na unidade “Conflitos e diversidade cultural no Brasil”. Parece recorrente nos livros didáticos o uso de textos e imagens que retratam as guerras e disputas ocorridas no continente africano. Esse pode ser um dos motivos para que estudantes tenham alimentadas em seu imaginário ideias da África como um continente que vive em permanente situação de guerra. Localizar os temas referentes à África em uma unidade que fala sobre conflitos é um recurso que reforça esse imaginário sobre o continente, de guerras, de fome e de violência.

A imagem acima elucida o *apartheid* ocorrido na África do Sul. Parte do texto que acompanha a imagem no livro didático discute como ocorreu o *apartheid* e quais os reflexos dessa política no país. É inegável a importância de temas que denunciem o racismo, mas aliado a isso é necessário mostrar a luta dos grupos que buscaram e buscam democracia para todos, negros/as e não negros/as, destacada nos textos.

Nesse aspecto, citar a liderança de Nelson Mandela no país utilizando a transversalidade da educação das relações étnicorraciais para discutir reflexivamente em sala como se formaram as relações raciais na África do Sul torna-se uma atividade que corrobora a desconstrução de alguns estigmas permanentes. Entender de que maneiras as identidades foram forjadas em África é uma das mais importantes bandeiras da luta contra o racismo à medida que,

“a memória , ao lado da identificação com certos valores culturais, aponta forte sinais que vem pautando os elementos que compõem a participação da população negra na cultura brasileira, com toda multiplicidade que ela carrega” (RATTTS e DAMASCENA, 2008, p. 53).

Mesmo diante de alguns aspectos recorrentes e da pouca quantidade de páginas destinadas aos conteúdos referentes ao ensino de História da África nos livros didáticos, existem tentativas dos autores de mostrar um continente africano diferente daquele que se convencionou abordar dentro e fora das salas de aula brasileiras. Exemplo disso é a existência de imagens que reproduzem obras artísticas de diferentes regiões do continente africano. Nos livros didáticos analisados as esculturas presentes referiam-se a figuras religiosas e à valorização da imagem materna, mostrando a existência de um legado cultural artístico que apresenta aspectos distintos do que se convencionou ver no Brasil.

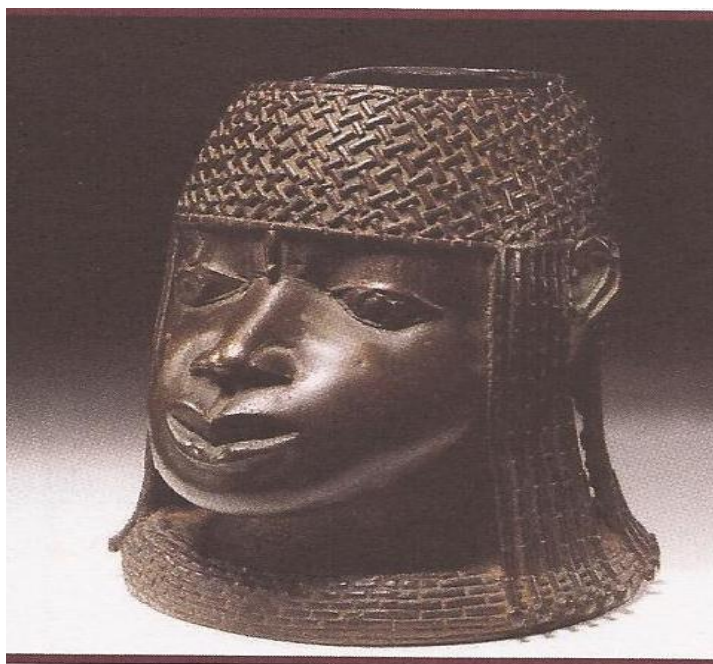


Imagem 6 (Fonte: História Geral, p. 337)

uma cabeça na mão esquerda e uma figura feminina com a imagem de um “duplo machado” na mão direita. O machado era uma alusão aos raios lançados pela tempestade e a uma pedra neolítica encontrada por camponeses, interpretada como um presente da divindade.

As práticas religiosas africanas modificaram-se consideravelmente com a expansão islâmica após o século VII.

O islamismo passou a ser a religião predominante nos entrepostos comerciais, principalmente no norte da África. No sul, a expansão islâmica encontrou dificuldades. Entre os iorubas, por exemplo, a expansão

islâmica havia chegado no século XV, e no fim do século XVIII ela ainda não havia obtido sucesso



Escultura ioruba representando Exu, feita no século XX. Essa entidade que transita entre o bem e o mal é o principal intermediário entre o céu e a terra. É ele quem informa Olodumaré (o deus supremo) sobre os demais deuses e sobre os seres humanos.

Imagem 7 (Fontes: História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo, p. 585/
História: Texto e contexto, p.532)

Mesmo com esses avanços que se apresentam no que se refere ao legado cultural africano, o fornecimento de informações mais aprofundadas a respeito dessas esculturas, como o ano da obra e o artista que a produziu, parece ser um elemento crucial na construção de uma educação que priorize a diversidade. As obras artísticas são, também, produzidas dentro de um contexto histórico, que as atribui sentidos e significados. Portanto, o conhecimento relativo às produções culturais dos diferentes países africanos, conectados coma historiografia, é fundamental no trabalho docente.

Uma perspectiva que priorize o conhecimento de personalidades artísticas no continente africano possibilita a aproximação de alunos e professores com as diferentes possibilidades de profissionalização presente em África. Além disso, conhecer artistas africanos e debater sobre a arte africana nas salas de aula brasileiras faz parte do processo de reconhecimento do legado cultural africano destinado ao Brasil.

Além dessas imagens que retratam parte do arcabouço cultural africano, a presença de mapas da África atual torna-se um importante baluarte no reconhecimento da África como um continente formado por diferentes países. A África, continente formado por diferentes culturas, foi e ainda é vista por muitas pessoas como uma região unívoca, portadora de estruturas simbólicas negativas que são alimentadas pelo imaginário de muitos docentes e discentes. As diferenças que aparecem entre os países africanos são, por isso, muitas vezes ignoradas e essa visão de África enquanto país é reforçada.

As imagens abaixo mostram os mapas presentes nos livros didáticos analisados. Na primeira ilustração são evidenciados os países presentes no continente africano, e na segunda há uma relação de países, capitais, cidades e reinos além da diversidade de línguas distribuídos em três mapas retirados da mesma fonte cartográfica.

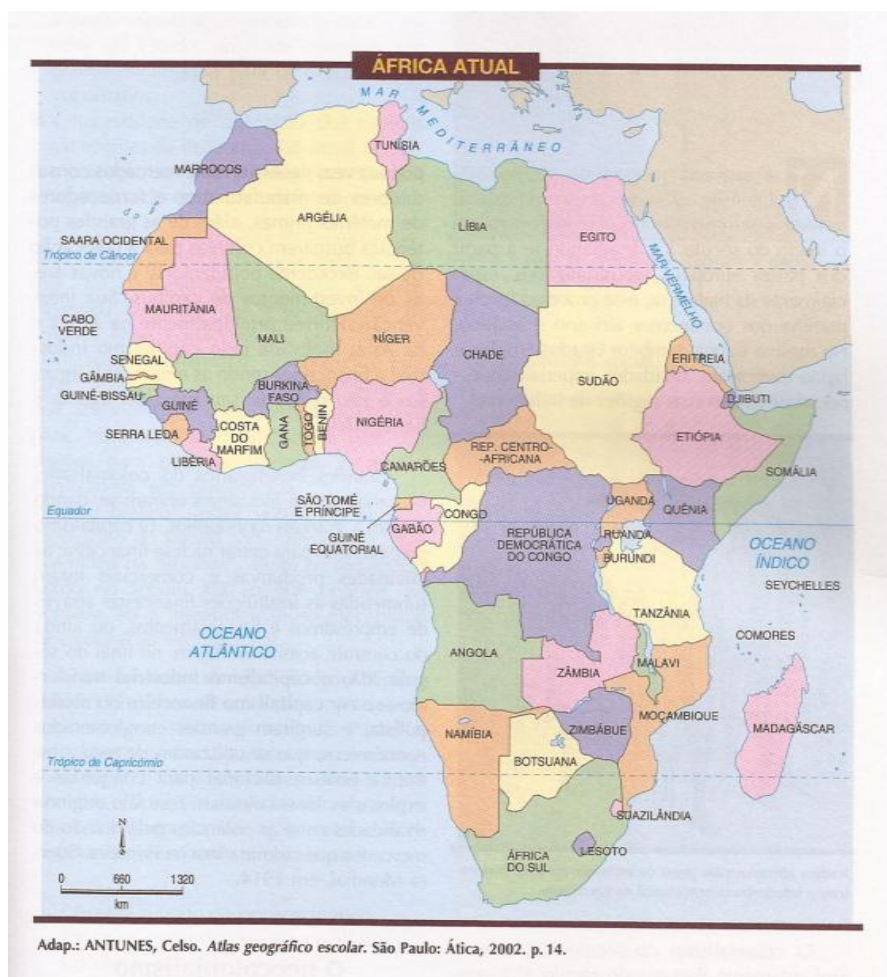


Imagem 8 (Fonte: História Geral, p. 351)

A imagem acima apesar de contar com um texto de apoio que direciona o olhar do leitor para uma África composta de diversidades, o faz brevemente, sem especificação adequada e pouco contemplando quais seriam essas diferenças entre os países africanos. Ainda que seja inadequada a inserção de dezenas de páginas nos livros didáticos de História, o trabalho cartográfico deve contemplar alguns aspectos espaço-temporais e culturais que localizem o aluno no estudo. O que se pretende não é decorar a relação de países e capitais africanas, mas sim compreender as complexidades que compoem este continente.

O posicionamento da imagem acima no texto do livro didático é o tópico “África fornecedora de escravos e domínio europeu” mais uma vez promovendo um deslocamento entre texto e imagem. É nesse aspecto que a intervenção do professor nas salas de aula parece receber um maior grau de responsabilidade. Discutir com os alunos as possíveis lacunas nos livros didáticos faz com que a mediação em sala de aula garanta uma rica discussão e a percepção de conteúdos além dos textos.

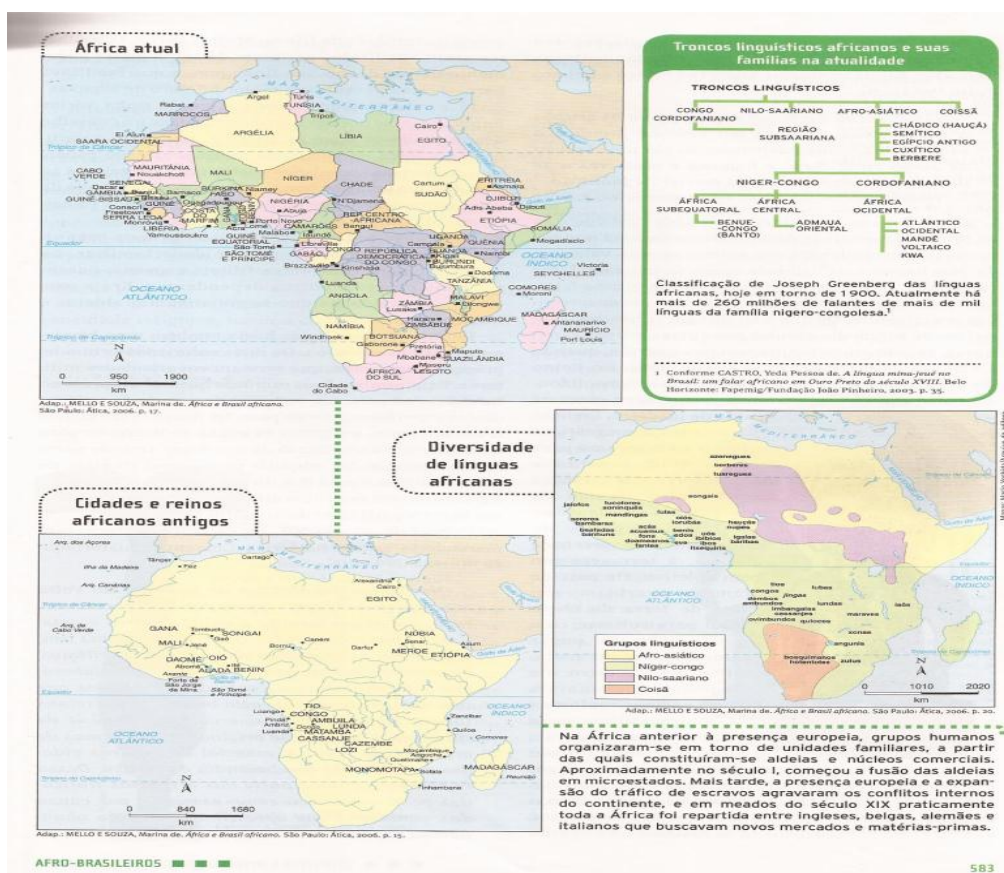


Imagem 9 (Fontes: História em Rede: Conhecimentos do Brasil e do mundo, p.583/

História: Texto e contexto, p.530)

No caso mapa acima, mesmo com a comparação que se apresenta e a mostra da diversidade de línguas, reinos e cidades, localizá-los no tópico “A África pré-colonial” parece trazer a luz algumas complicações. Seria necessária a presença de um texto explicativo que pudesse orientar o leitor na análise cartográfica a nível espaço-temporal.

A diversidade ilustrada nos mapas denota a complexidade que existe dentro do continente africano, e deixa nítida a necessidade de uma reserva de maior número de páginas destinadas ao estudo do continente nos livros didáticos. Uma iniciativa interessante nesse sentido seria incluir junto a esses mapas textos que discorram acerca da diversidade presente no continente africano, citando exemplos que demonstrem a realidade africana.

O que se apresentou, portanto, nas análises das imagens presentes nos livros didáticos disponíveis foi uma extensa gama de complexidades. Mesmo com alguns avanços indiscutíveis, uma vez que novos conteúdos complementam os livros didáticos, muito ainda é necessário avançar no trabalho com o ensino de História da África, elucidando as diversas nuances que compoem o continente. Para além do desprendimento das imagens que persistem em aparecer é necessário aprofundar os conhecimentos que se apresentam como inovação nos conteúdos relativos ao continente africano e se atentar para o posicionamento das imagens nos textos.

Diferenciar as populações africanas, reconhecer as diversidades presentes dentro do continente africano, evidenciar o legado africano (re)significado no Brasil, identificar as diferentes identidades presentes entre populações africanas e brasileiras são algumas das tarefas que tornam necessária a conexão entre ensino de História da África e a educação das Relações Étnicorraciais no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, um trabalho aprofundado que possa intensificar conhecimentos, desconstruir estereótipos, aguçar curiosidades e reconhecer as diversidades culturais, sociais, étnicas e raciais, políticas, econômicas se faz necessário.

Considerações Finais

A formação cultural do Brasil, caracterizada pela fusão de diferentes etnias/raças e culturas, requer o estudo dessas diferentes formações culturais referentes a distintos espaços geográficos. Diante disso, é preciso mapear em que sentido e quais as considerações dadas aos artifícios que fazem com que alguns segmentos populacionais no Brasil sejam excluídos de espaços considerados integrantes da identidade nacional. Cabe destacar ainda que a educação, entendida como veículo que oferece instrumentos para a execução da prática cidadã, é um campo favorável na promoção de políticas públicas de ação afirmativa e de cunho antirracista.

Para abandonar estereótipos e distorções acerca do continente africano é necessária a realização de um trabalho integrado e continuado que promova reflexões de diferentes segmentos educacionais. O processo interdisciplinar, nesse sentido, articula diferentes linhas de abordagem sobre conteúdos referentes ao continente africano, que enfoquem as artes, as organizações políticas, a distribuição geográfica, a musicalidade, as religiões, dentre outros.

A Educação das Relações Étnicorraciais aparece, nesse sentido, como auxiliar no entendimento da sociedade brasileira enquanto integradora de diferentes heranças culturais. Os estudos responsáveis, considerando diferentes etnias, culturas e populações valorizam as diversidades em suas diferentes dimensões e promove a luta de combate às discriminações. A História da África enquanto parte indiscutivelmente fundamental na História do mundo, requer cuidados específicos, por isso, a Educação das Relações Étnicorraciais compõe um apoio aos estudiosos do tema, limpando os olhares das estereotipias, falácias e estigmas que costumam habitar o imaginário social.

O presente estudo tentou mostrar o quanto ainda se deve caminhar rumo o aprofundamento do ensino de História da África em suas interfaces com a educação das Relações Étnicorraciais, respeitando suas particularidades e desconstruindo o olhar estereotipado destinado a essas temáticas ainda hoje no Brasil. Dessa forma é necessário perceber que,

“O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca [e europeia], sem que haja questionamento por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do

problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.” (CAVALLEIRO, 2006, p.21)

Mesmo que um bom caminho já tenha sido percorrido “ainda resta uma longa caminhada para a formação de uma massa crítica suficiente, que possa gerar uma produção específica sobre os Estudos Africanos com um perfil próprio do Brasil” (PANTOJA, 2011, p.17) em diferentes áreas do conhecimento. Não basta, portanto, fornecer informações sobre países africanos aos alunos, mas trabalhar novas perspectivas que redirecionem as visões que se tem sobre o continente africano.

Apesar de capítulos específicos sobre o continente africano, é notória a mistura que alguns livros didáticos fazem conectando afrodescendentes e África sem um rigor apurado. Temáticas recorrentes, como a escravização no Brasil, lacunas no uso de alguns conceitos e imagens que se misturam com tradições significadas em território brasileiro são apenas alguns dos cuidados que se deve ter com o conteúdo.

Entende-se aqui, portanto, que a formação de professores capacitados para ministrar aulas de História da África é fundamental, e por isso “cursos de graduação em História teriam a obrigação de ofertar disciplinas, tópicos especiais e seminários referentes à História da África e do africanismo para que o espírito de lei se torne uma prática curricular” (FLORES, 2006, p.67).

Constatou-se a necessidade de uma conexão entre o ensino de História da África e a Educação das Relações Étnico-Raciais por entendermos a especificidade desse ensino nas salas de aula brasileiras. O que se pretende não é confundir os conteúdos propostos, e sim desconstruir o racismo imposto aos africanos e seus descendentes no Brasil revelando os entrecruzamentos entre essas duas populações.

Referências Bibliográficas

ALVES, Gilberto Luis e CENTENO, Carla Villamaina. *A produção de manuais didáticos de História do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX*. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 14, nº42, 2009, p. 469-602.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 3ª Ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2004, p. 57-68.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2011.

_____. Instituto AMMA Psique e Negritude (coord.) Identificação e Abordagem do Racismo Institucional. Disponível > www.combateaoracismoinstitucional.com.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, -6. Ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africanas. Brasília: Secad/MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Básica. PCN's para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. PCN's: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. Aspectos políticos econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. In: História, São Paulo, vol. 23, 2004, p. 33-48.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECADE, 2006, p.11-25.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

DAMASCENA, Adriane A. e RATTS, Alex. A incisiva marca africana na cultura brasileira. In: História e Cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. In: Tempo, vol. 11, nº 21. Universidade Federal Fluminense, 2006, p. 65-81.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na história da educação brasileira. 1993-2005. Brasília: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep/MEC, 2007.

_____. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-60.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 17-44.

JÚNIOR, Délcio Gatti. Aspectos teórico-metodológicos, fontes e historiografia da História do ensino de História no Brasil (1990-2008). História Revista, Universidade Federal de Goiás, 2009, p. 92-113.

JUNIOR, Roberto Catelli. História em Rede; Conhecimento do Brasil e do mundo. -1 ed. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. História: Texto e contexto: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2006.

LAUREANO, Marisa Antunes. O Ensino de História da África. In: Ciências e Letras, Porto Alegre, nº44, 2008, p. 333-349.

LOPES, Maria Auxiliadora. Educação das relações étnicorraciais. In: Cadernos de Educação. Brasília: CNTE, ano XV, nº 23, 2010, p. 199- 207.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 24, nº 48, 2004, p. 123-144.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de História para professores: histórias de sua produção. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 30, nº 3, 2004, p. 513-529.

MUNANGA, Kabenguele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). Superando o racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. “Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). A república e a questão do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre África: Abordagens da História Africana nos Livros Didáticos Brasileiros*. Revista da História, nº 161. São Paulo: 2009, p. 213-244.

_____. *A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*. Revista da História, São Paulo, vol. 28, nº2, 2009, p. 143-172.

_____. Da AETHIOPIA à África: as ideias de África, do medievo europeu à idade moderna. In: Revista da História e Estudos Culturais, vol.5, Ano V, nº 4, 2008, p. 1-20.

_____. A África está em nós- a história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. In: Fronteiras: Revista de História, vol.11. nº 20. Dourados, MS: UFGD, 2009, p. 73-91.

PANTOJA, Selma Alves. *A presença africana no Brasil e as novas perspectivas de estudo*. In: *O ensino de História da África em debate*. COELHO, Maria Filomena Pinto da Costa e OLIVA, Anderson Ribeiro (Orgs). Goiânia; Ed. da PUC de Goiás, 2011, p. 17-24.

PEREIRA, Almir Mendes. *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011, p. 9-66.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39-68.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2005, p.11-54.

SALES, Ronaldo. *Democracia racial: o não-dito racista*. In: Tempo Social v. 8, nº2, 2006.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. *Memória D'África; a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 21-81.

SEYFERTH, Giralda. *A colonização e a questão racial nos primórdios da república*. In: SALGUEIRO, M. A. A República e a questão do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A Desconstrução da discriminação no Livro Didático*. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005, p. 21-34.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro*. In: SILVA, Petronília Beatriz Golçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 55-77.

SOUZA, Bárbara Oliveira e SOUZA, Edileuza Penha de. Propostas para uma educação anti-racista. In: História e Cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

VICENTINO, Cláudio. História Geral: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2006.

VILLALTA. Luiz Carlos. *O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem*. In: Pós-história. Revista de Pós-Graduação em História (UNESP). Assis, São Paulo, nº9, 2001, p. 39-59.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas bases para o ensino de História da África no Brasil*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 133-162.

ZAMPARONI, Valdemir D. *Os estudos africanos no Brasil: Veredas*. In: Revista de Educação Pública, 1995.